جامعة النجاح الوطنية
كلية الدراسات العليا

أثر استخدام برامج الدروس التعليمية المحوسبة في تعلّم اللغة العربية على تحصيل طلبة الصف الأول الأساسي في مدارس محافظة نابلس

إعداد
نداء عبد الرحيم مصطفى دار صالح

إشراف
الدكتور علي زهدي شقور
الدكتور عبد الخالق عيسى

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في المناهج وطرق التدريس بكلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية في نابلس فلسطين

2010

أثر استخدام برامج الدروس التعليمية المحوسبة في تعلّم اللغة العربية على تحصيل طلبة الصف الأول الأساسي في مدارس محافظة نابلس

إعداد

نداء عبد الرحيم مصطفى دار صالح

نوقشت هذه الأطروحة بتاريخ: 2010/10/3 وأجيزت.

أعضاء لجنة المناقشة		التوقيع
- الدكتور علي زهدي شقور	مشرفاً ورئيساً	....
- الدكتور عبد الخالق عيسى	مشرفاً ثانياً	....
- الدكتور أحمد فهيم جبر	ممتحناً خارجياً	....
- الدكتور علي حبايب	ممتحناً داخلياً	....

إلى من علّمني أن أرتقي سلّم الحياة بحكمة
إلى من حصد الأشواك عن دربي ليمهد لي طريق العلم
إلى من كلّت أنامله ليقدّم لنا لحظة سعادة
إلى من أحمل اسمه بكل فخر (والدي العزيز)

إلى معنى الحبّ و الحنان والتفاني
إلى بسمة الحياة وسرّ الوجود
إلى من كان دعاؤها سر نجاحي وحنانها بلسم جراحي
إلى أغلى الحبايب (أمي الغالية)

إلى إخواني الأعزاء أحمد ومحمد وجهاد
و إلى أخواتي غادة والحبيبة آلاء

إلى من تحلّو بالإخاء وتميزوا بالوفاء والعطاء
إلى من سعدت برفقتهم في دروب الحياة
إلى أصدقائي وأحبّتي

ثم إلى كلّ من علمني حرفاً أصبح سنا برقه يضيء الطريق أمامي
وأخيراً إلى كلّ من تتوق نفسه إلى حدائق المعرفة و ذوقه إلى نسائم العلم والثقافة

أهدي هذا الجهد المتواضع

الشكر والتقدير

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على خاتم الأنبياء رسـولنا وحبيبنـا محمـد صلوات الله عليه وسلم، وأبدأ شكري لله العظيم الذي ساعدني على إنجاز هذا العمل المتواضـع وبعد، أتقدّم بالشكر الجزيل إلى مشرفي الدكتور الفاضل علي زهدي شقور لما قدّمه لي من عون ومساندة في مراحل إعداد الدراسة وقد فتح أمامي أبـواب الأمـل بملاحظاتـه وتوجيهاتـه وبإمكانيّة إنجاز هذه الدراسة. وأتقدم بخالص الشكر إلى الدكتور عبد الخالق عيسى الذي أشرف على هذه الدراسة وتعهدها بالعناية والاهتمام الكبيرين.

وأتقدم بالشكر والتقدير من السادة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة، الدكتور أحمـد فهـيم جبر ممتحناً خارجياً، وعلي حبايب ممتحناً داخلياً على ما بذلوه من جهد في قراءة ومناقشة هذه الرسالة وعلى ما أبدوه من ملاحظات قيّمة.

كما أتقدم بالشكر إلى مكتب التربية والتعليم في مدينة نابلس وجنوبها ولمكتب التعليم في وكالة الغوث الدولية وأتقدم بالشكر والعرفان إلى المشرف التربوي الفاضل عز الدين نـصّار والمشرف التربوي شريف نصّار، وإلى المعلّمة عبير شاور على جهدها في تـصميم برنـامج الدروس التعليمية المحوسبة، وإلى مدراء المدارس، ومعلّمي ومعلّمات اللغـة العربيـة للـصف الأول الأساسي لما قدموه لي من مساعدة وتسهيلات لتطبيق إجراء هذه الدراسة وإتمامها.

وأخيراً أشكر كل من أعانني على إخراج هذه الدراسة بهذه الصورة، وكل مـن سـاهم بمساعدتي بأي شكل كان ومهما كان بسيطاً وأدعو الله لهم جميعاً بالخير.

الباحثة

إقرار

أنا الموقع/ة أدناه، مقدم/ة الرسالة التي تحمل العنوان: **أثر استخدام برامج الـــدروس التعليميـــة المحوسبة في تعلم اللغة العربية على تحصيل طلبة الصف الأول الأساسي في مدارس محافظة نابلس**

أقر بأنّ ما اشتملت عليه هذه الرسالة إنّما هي نتاج جهدي الخاص، باستثناء ما تمت الإشارة إليه حيثما ورد، وأنّ هذه الرسالة ككل، أو أي جزء منها لم يقدّم من قبل لنيل أية درجة أو لقب علمي أو بحثي لدى أية مؤسسة تعليمية أو بحثية أخرى.

Declaration

The work provided in this thesis, unless otherwise referenced is the researcher's own work, and has not been submitted elsewhere for any other degree or qualification.

Student's Name:	**اسم الطالب:**
Signature:	**التوقيع:**
Date:	**التاريخ:**

فهرس المحتويات

الصفحة	الموضوع
ت	الإهداء
ث	الشكر والتقدير
ج	الإقرار
ح	فهرس المحتويات
ذ	فهرس الجداول
ز	فهرس الملاحق
س	الملخص باللغة العربية
1	**الفصل الأول: مشكلة الدراسة وخلفيتها وأهميتها**
2	1:1 المقدمة
9	2:1 مشكلة الدراسة
10	3:1 أسئلة الدراسة
10	4:1 أهمية الدراسة
11	5:1 أهداف الدراسة
11	6:1 فرضيات الدراسة
12	7:1 حدود الدراسة
12	8:1 مصطلحات الدراسة
15	**الفصل الثاني: الإطار النظري**
17	1:2 المقدمة
18	2:2 التعليم التقليدي
20	3:2 تكنولوجيا التعليم البدايات والتطور
20	3:2 :1 مفهوم تكنولوجيا التعليم
22	3:2 :2 تطور مفهوم تكنولوجيا التعليم
23	3:2 :3 الأسس النفسية والتربوية لاستخدام تكنولوجيا التعليم
28	3:2 :4 تكنولوجيا التعليم ودور المعلم والمتعلم
30	4:2 الحاسوب التعليمي
31	1:4:2 تطور استخدام الحاسوب في التعليم والتعلم

الموضوع	الصفحة
2:4:2 استخدامات الحاسوب التعليمية	33
3:4:2 أهمية استخدام الحاسوب في التعليم	35
4:4:2 خصائص المعلم و المتعلم في الحاسوب التعليمي	37
5:4:2 مزايا استخدام الحاسوب التعليمي للطلبة	39
6:4:2 عيوب الحاسوب التعليمي	40
5:2 البرامج التعليمية المحوسبة	41
5:2 :1 خصائص الدروس التعليمية المحوسبة	42
5:2 :2 مميزات استخدام الدروس التعليمية المحوسبة في التعليم	43
5:2 :3 سلبيات الدروس التعليمية المحوسبة	44
6:2 أهمية اللغة	45
6:2 :1 مفهوم اللغة	45
6:2 :2 اللغة العربية	46
6:2 :3 وظائف اللغة العربية	47
6:2 :4 مكانة اللغة العربية التعليمية	48
6:2 :5 أهداف تدريس اللغة العربية	48
6:2 :6 الحاسوب واللغة العربية	49
7:2 الدراسات السابقة	50
7:2 :1 الدراسات العربية	51
7:2 :2 الدراسات الأجنبية	65
7:2 :3 ملخص الدراسات السابقة والتعليق عليها	71
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	78
1:3منهج الدراسة	79
2:3 مجتمع الدراسة	80
3:3 عينة الدراسة	80
4:3 أداة الدراسة	82
3: 5 إجراءات الدراسة	96
3: 6 متغيرات الدراسة	97
3: 7 المعالجات الإحصائية	98

الموضوع	الصفحة
الفصل الرابع: نتائج الدراسة	99
1:4 النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى	100
2:4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية	106
3:4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة	109
4:4النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة	110
5:4 ملخص النتائج	112
الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات	114
5: 1 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى	115
5: 2 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية	117
5: 3 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة	120
5: 4 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة	121
5: 5 التوصيات	122
المصادر والمراجع	124
أولا: المصادر والمراجع العربية	125
ثانيا: المصادر والمراجع الأجنبية	135
الملحقات	138
الملخص باللغة الإنجليزية	b

فهرس الجداول

رقم الجدول	الموضوع	الصفحة
جدول (1)	توزيع الطلبة والمدارس في مجتمع الدراسة حسب المتغيرات المستقلة	80
جدول (2)	توزيع الطلبة والمدارس في عينة الدراسة حسب المتغيرات المستقلة	81
جدول (3)	توزيع الطلبة بحسب المدارس في المجموعات الضابطة والتجريبية	82
جدول (4)	توزيع الأسئلة وعددها ودرجاتها في جدول المواصفات	88
جدول (5)	توزيع الأسئلة وعددها ودرجاتها في جدول المواصفات بصورته النهائية	89
جدول (6)	تحليل الورقة الاختبارية بالنسبة للمهارات اللغوية والأهداف المعرفية	91
جدول (7)	صدق البناء للأسئلة (ارتباط درجات الأسئلة بالدرجة الكلية للاختبار)	93
جدول (8)	معاملات السهولة لأسئلة الاختبار	94
جدول (9)	محتويات الوحدة الدراسية موضوع الدراسة	97
جدول (10)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على الاختبار التحصيلي بحسب متغير نوع المجموعة في القياس القبلي	100
جدول (11)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على الاختبار التحصيلي بحسب متغير الجنس في القياس القبلي	101
جدول (12)	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على الاختبار التحصيلي بحسب متغير نوع المدرسة في القياس القبلي	101
جدول (13)	نتائج اختبار ولك شابيرو (Shapiro-Wilk) واختبار كولمجروف سميرنوف (Kolmogorov-Smirnov) لفحص اعتدالية التوزيع على الاختبار القبلي	102
جدول (14)	نتائج اختبار (t-test) لفحص أثر المجموعة على الاختبار القبلي عند كل مدرسة	103

رقم الجدول	الموضوع	الصفحة
جدول (15)	نتائج اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) لفحص أثر نوع المجموعة على الاختبار القبلي لجميع المدارس	103
جدول (16)	نتائج اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) لفحص أثر نوع الجنس على الاختبار القبلي لجميع المدارس	104
جدول (17)	نتائج اختبار كروسكال والاس لفحص دلالة الفروقات في درجات أفراد العينة على الاختبار القبلي	105
جدول (18)	نتائج اختبار دان (Dunn) للمقارنات المتعددة لمستويات متغير نوع المدرسة على الاختبار القبلي	106
جدول (19)	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على الاختبار التحصيلي في المجموعات التجريبية والمجموعات الضابطة في القياس البعدي	107
جدول (20)	نتائج اختبار كولمجروف سميرنوف (Kolmogorov-Smirnov) واختبار شابيرو ولك (Shapiro-Wilk) لفحص اعتدالية التوزيع على الاختبار البعدي	107
جدول (21)	نتائج اختبار مان ويتني لفحص أثر المجموعة على الاختبار البعدي	108
جدول (22)	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على الاختبار التحصيلي في المجموعات التجريبية على الاختبارين القبلي والبعدي	109
جدول (23)	نتائج اختبار ويلكوكسون للمقارنة بين القياسات القبلية والبعدية للمجموعات التجريبية	110
جدول (24)	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على الاختبار التحصيلي في المجموعات الضابطة على الاختبارين القبلي والبعدي	111
جدول (25)	نتائج اختبار ويلكوكسون للمقارنة بين القياسات القبلية والبعدية للمجموعات الضابطة	112

فهرس الملاحق

رقم الملحق	الموضوع	الصفحة
1	نقاط الاتفاق والاختلاف بين المحللتيْن بالنسبة للمهارات اللغوية	140
2	نقاط الاتفاق والاختلاف بين المحللتيْن بالنسبة للأهداف المعرفية لدى بلوم	142
3	الأوزان النسبية للأهداف المعرفية والمهارات اللغوية	144
4	ملحق الاختبار التحصيلي	146
5	دليل استخدام برامج الدروس التعليمية المحوسبة	153
6	مقتطفات من البرنامج المحوسب	155
7	الإجراءات الإدارية التنظيمية الخاصة بإنجاز وتطبيق الدراسة في المدارس	162

أثر استخدام برامج الدروس التعليمية المحوسبة في تعلّم اللغة العربية على تحصيل طلبة الصف الأول الأساسي في مدارس محافظة نابلس

إعداد

نداء عبد الرحيم مصطفى دار صالح

إشراف

الدكتور علي زهدي شقور

الدكتور عبد الخالق عيسى

الملخص

هدفت هذه الدراسة التعرّف إلى أثر استخدام برامج الدروس التعليمية المحوسبة في تعلّم اللغة العربية على تحصيل طلبة الصف الأول الأساسي في مدارس محافظة نابلس. وقد اعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي.

ولاختبار فرضيات الدراسة طبّقت أداة الدراسة على عينة قصدية تكونت من (313) طالباً وطالبة من طلبة الصف الأول الأساسي، في المدارس الحكومية والخاصة ووكالة الغوث الدولية في محافظة نابلس للفصل الدراسي الأول للعام (2010/2009). موزعين على مجموعتين إحداهما تجريبية تعلّمت باستخدام الدروس التعليمية المحوسبة بلغ عددها (155) طالبا وطالبة، وأخرى ضابطة تعلّمت بالطريقة التقليدية بلغ عددها (158) طالبا وطالبة.

وقد اعتُمدت أداة الدراسة (الاختبار التحصيلي) بعد الاطلاع على الوحدة الثانية "فلسطين الخضراء" من كتاب اللغة العربية للصف الأول الأساسي، وتم إعداده بحيث ينسجم مع أهـداف الدراسة ويقيس مستويات عقلية مختلفة حسب تصنيف بلوم المعرفي.

وتحققت الباحثة من صدقه، وحساب ثباته وقد بلغت قيمته (0.82) وهذه نـسبة ثبـات مناسبة ومقبولة، وقد تمت معالجة البيانات إحصائيا وأظهرت التحليلات الإحصائية النتائج الآتية عند مستوى الدلالة (α=0.05).

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في التحصيل لدى طلبة الصف الأول الأساسي تعزى لمتغير نوع المجموعة والجنس على القياس القبلي في مجموعات الدراسة جميعها.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في التحصيل لدى طلبة الصف الأول الأساسي تعزى لمتغير نوع المدرسة على القياس القبلي في مجموعات الدراسة جميعها ولصالح المدارس الخاصة ثم وكالة الغوث الدولية وأخيرا المدارس الحكومية.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في التحصيل لدى طلبة الصف الأول الأساسي في مادة اللغة العربية على الاختبار البعدي تعزى لنوع المجموعة في كل مدرسة من مدارس العينة، ولصالح أفراد المجموعة التجريبية وذلك عند مدارس العينة جميعها عدا مدرسة السلام الأساسية للذكور حيث لا توجد فروق دالة بين درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعة الضابطة على الاختبار البعدي.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في التحصيل لدى طلبة الصف الأول الأساسي في مادة اللغة العربية بين المجموعات التجريبية على القياس القبلي والبعدي ولصالح القياس البعدي.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في التحصيل لدى طلبة الصف الأول الأساسي في مادة اللغة العربية بين المجموعات الضابطة على القياس القبلي والبعدي ولصالح القياس البعدي.

وقد أوصت الباحثة بضرورة استخدام برامج الدروس التعليمية المحوسبة وتوظيف المستحدثات التكنولوجية المختلفة لتحسين نتائج العملية التعليمية وإجراء المزيد من البحوث حول استخدام برامج الدروس التعليمية في محافظات أخرى من الوطن وفي مواد دراسية أخرى.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وخلفيتها وأهميتها

1:1 المقدمة

2:1 مشكلة الدراسة

3:1 أسئلة الدراسة

4:1 أهمية الدراسة

5:1 أهداف الدراسة

6:1 فرضيات الدراسة

7:1 حدود الدراسة

8:1 مصطلحات الدراسة

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وخلفيتها وأهميتها

1:1 المقدمة

تتعرض المجتمعات الإنسانية وهي تلج القرن الحادي والعشرين إلى تغيرات سريعة كان لها أثر واضح على نظم الحياة الاجتماعية والاقتصادية والتربوية والثقافية والعلمية والتكنولوجية، وأمام هذه التحولات الهائلة، لابد من استجابة متبادلة بين هذه النظم للإفادة من هذه التغيرات لصالح ترقية الحياة والنهوض بها. وتشكل استجابة النظام التربوي الأهمية المركزية بين هذه الاستجابات، لكونها تمثّل المدخل الشمولي الذي ينهض بالنظم الأخرى داخل الكيان الاجتماعي، وحتى تكون التربية معاصرة، وقادرة على هذه التحولات لا بد من جعلها مسألة تكنولوجية من خلال تنظيم مدخلاتها وصياغة أهدافها وطرائقها ووسائلها، حتى تكون أداة قادرة على أداء وظيفتها في هذا العالم المتغيّر(الطيطي والعزة، وطويق، 2008).

وفي ضوء هذا التطور التكنولوجي الذي يلازمنا في هذا العصر، أصبح استخدام الحاسوب في التعليم ضرورة لا يمكن الاستغناء عنه، وخرجت وظيفة المعلّم عن دورها التقليدي في التلقين، وأصبحت له وظائف جديدة يحتاج أداؤها إلى خبرات جديدة في إعداده لكي يتمشى مع التطور التكنولوجي، وبذلك يمكن القول: إنَّ معلّم القرن الحادي والعشرين يجب أن يكون أكاديمياً وتربوياً وتكنولوجياً متطوراً (الحيلة، 2000). وهذا ما زاد الاهتمام بالدعوة لدمج التكنولوجيا ومستحدثاتها من حواسيب وشبكات ووسائط متعددة في مراحل التعليم جميعها في الآونة الأخيرة. وقد جاء هذا الاهتمام نتيجة لعدة عوامل منها عدم مقدرة نظام التعليم التقليدي على إعداد طلبة متمكنين من مسايرة التطورات المتسارعة من حولهم وقادرين على أن يصبحوا عناصر منتجة في مجتمعاتهم.

وتعد البرامج التعليمية المحوسبة إحدى مستحدثات هذه التكنولوجيا، وهي تعود في جذورها إلى أفكار السلوكي (سكنر) Skinner في منتصف الخمسينات وما قدمته فيما يتعلق

بالتعليم المبرمج. ومع تطور الحاسب منذ ذلك الحين شهد قطـاع البـرامج الحاسـوبية بعامـة والبرامج التعليمية المحوسبة بخاصة تطوراً وتقدماً ملحوظين، إذ تم فيها دمج العديد من التقنيات لهذه البرامج كالذكاء الاصطناعي والنظم الخبيرة وقواعد البيانات. مما أنتج أنواعاً متعددةً من هذه البرامج سيتم التطرق إليها لاحقاً.

وقد أثبتت هذه البرامج التعليمية المحوسبة فاعلية في المواقف التعليمية المختلفة، ومـن خلال الاطلاع على العديد من الأدبيات فقد تم تصنيف مزايا برامج الحاسـوب التعليميـة فـي عمليات التعلّم، وفقا لعناصر إستراتيجية جانيه Gagne والتي ينبغي أن يقـوم بهـا المعلِّـم أو برنامج الحاسوب وهذه العناصر هي: التوجيه، والتقديم، والممارسة، والاختبـار، والاحتفـاظ والنقل (أبو خطوة وعبد العاطي، 2009).

وقد لاح في الأفق بوادر عصر ذهبي لتطوير عمليتي التعليم والتعلّم بشكل جذري، فوجد المعلّم وتلميذه في الحاسوب غايتهما المنشودة، وأثبتت الأبحاث أن نتيجـة اسـتخدام البـرامج التعليمية كانت أكثر فاعلية من الطرق التقليدية في الحالات الآتية:

- في حالة الحاجة لتقديم المادة مرات عدّة، فإن الحواسيب لا تكلّ ولا تملّ من كثرة التكرار.

- عندما يكون الهدف إكساب المتعلّم وتدريبه على إتقان مهارة ما، لأن اكتساب المهارة يحتـاج إلى التكرار المتعدد.

- عندما يكون الغرض استفادة المدرس من وقته للقيام بأعمال أكثر فائدة للتلاميذ، لأن الحواسيب تستطيع أن تقوم بالأعمال الروتينية التي تستهلك الكثير من وقت المـدرس وجهـده (عيـادات، 2004).

ويعد التعامل مع الحاسوب نشاطاً ممتعاً للأطفال وفي معظم الحالات فإن الأطفال الذين تتراوح أعمارهم من (3-5) سنوات يستمتعون بقضاء أوقاتهم بممارسة اللعـب علـى أجهـزة الحاسوب (Hoover, 1986).

وقد أولت العديد من الدول اهتماما كبيرا بإدخال الحاسوب في التعليم لإيمانها بما يمكن أن يقدّمه لعمليتي التعليم والتعلّم، فقد أدخلت فرنسا الحاسوب في التعليم سنة 1970م، وبريطانيا سنة 1980م، أما في نيوزيلندا فكان دخول الحاسوب في بداية السبعينات، وفي أمريكا بدأ استخدامه في التربية في العقد الخامس من القرن العشرين، أما الدول العربية فقد أدخلت الحاسوب في عملية التعليم في سنوات متفاوتة فدولة الكويت بدأت به سنة 1988م، ودولة الإمارات سنة 1989م، ومملكة البحرين سنة 1983م والأردن سنة 1984م (القريوتي، 2002).

وأشار الحيلة (2000) لظهور التعليم بمساعدة الحاسوب Computer Assisted Intruction على يد كلّ من "اتكنسون" Atkinson و "ويلسون" Wilsonو "سبوس" Suppes وهو برنامج في مجالات التعليم كافة، يمكن من خلاله تقديم المعلومات وتخزينها مما يتيح الفرص أمام المتعلم، ليكتشف بنفسه حلول مسألة من المسائل، أو يتوصل لنتيجة من النتائج. وقد تم استحداث الكثير من البرامج التعليمية والنظم لهذه الغاية، منها:

1. برامج التمرين والممارسة Practice & Drill Programs
2. برامج التعليم الفردي Tutorial Programs
3. برامج اللعب Gaming Programs
4. برامج المحاكاة Simulation Programs
5. برامج حلّ المشكلات Problem Solving Programs (الحيلة، 2000ويوسف،2006).

ويشير شقور(2009) إلى العديد من النظريات التربوية التي أشارت إلى أهمية استخدام مثل هذه البرامج التعليمية في التدريس وبينت أثرها في تطوير عمليتي التعليم والتعلّم، وقد كان للمدرسة السلوكية أثرها في مجال تكنولوجيا الاتصال التعليمي، كون هذه المدرسة تعتمد بشكل أساسي على مفردات كالتكرار وتتابع المهام والتعزيز الإيجابي والسلبي واستمرارية هذا التعزيز أثناء عمليتي التعليم والتعلّم. فقد كان لمفهوم التعزيز وتطبيقاته من خلال آلات التعلّم والتعليم

المبرمج عند سكنر أثر في تطوير التدريس المعتمد على التكنولوجيا. وساعدت الأفكــار التــي اعتمدت عليها آلات التعليم هذه استغلال إمكانات الحاسب بعــد ظهــور الحاســب الشخــصي وانتشاره. وقد أدى هذا الانتشار الواسع للحاسب إلى ظهور العديد من البرامج التعليميــة التــي اعتمدت في معظمها على فكرة التعليم المبرمج التي طورها سكنر وقد مكنت إمكانات الحاسب المتمثلة في سرعة المعالجة والتخزين والدّقة في إعطاء النتائج للمهتمين في استخدام الحاسب في التعليم من تطوير برامج متنوعة أثبتت فاعليتها في عمليتي التعليم والتعلّم. ومــن ضــمن هــذه البرامج برامج التمرين والممارسة والمحاكاة والتعليم الخصوصي.

ويضيف شقور أنّ المدرسة الإدراكية قد حولّت الأنظار من التعلّم مــن خــلال المثيــر والاستجابة الذي تبنته المدرسة السلوكية إلى التعلّم من خلال معالجة المتعلّم للمعلومات، ومــن أهم المفاهيم التي جاءت بها المدرسة الإدراكية نموذج معالجة المعلومات بمراحله الثلاث، حيث في المرحلة الأولى يتم إدخال المعلومة بواسطة الحواس الخمسة وفي المرحلة الثانية يتم معالجة هذه المعلومة في الذاكرة المؤقتة ومن ثم يتم نقلها إلى الذاكرة الدائمة لتخزينهــا أو اســتعادتها وقت الحاجة أما فيما يتعلق بالحاسب فقد شجع اعتقاد الإدراكيون بأنّ طريقة معالجة الحاســوب للمعلومات شبيهة بطريقة معالجة الإنسان للمعلومات إلى اقتناعهم بإمكانية برمجة الحاسب ليقوم بعملية التفكير كالإنسان، وهذه البرمجة أصبحت تعرف باسم الذكاء الــصناعي. وتتمثــل هــذه الطريقة بجعل الحاسب يستجيب لما يمليه عليه المتعلّم وبتزويده بإجابات مناسبة طبعاً من خلال ما يتم تخزينه من معلومات في الحاسب مسبقاً.

ويشير شقور إلى ما أضافته المدرسة البنائية فهناك العديد من المبادئ والأفكار التــي يمكن من خلال تطبيقها استغلال إمكانات التكنولوجيا التعليمية وهنــاك ضــرورة لأن يكــون للمتعلّم دورٌ إيجابيٌ ونشطٌ في عملية التعلّم وأن يكون المعلّم الميسّر والدليل والموجّه في هــذه العملية.

وبذلك يمكننا الإشارة إلى أن الحاسوب وبرامجه التعليمية و تكنولوجيا الاتصال التعليمي تستطيع إحداث تغيير في دور المتعلّم فاستخدام البرمجيات التعليمية الحاسوبية لمحتوى المـــادة نفسه يمكّن المعلم من تغيير دور المتعلّم من متلقٍ للمعلومة إلى باحث عنها، وعارضٍ لها.

ومن هذ ا فنحن بحاج ة ماس ة إلى طرائق خاصة نعلّم من خلالها تنمية مه ارات التفكير الفعـــال لدى المتعلّمين في سن مبكرة، وبالتالي نساعدهم على التعلّم، والبرامج التعليمية المحوسبة لها فائدة خاصة من وجهة نظر التربويين، إذ إنها تساعد الطفل على التفكير والـــتعلّم بطريقة أفضل (الحيلة وغنيم، 2002).

وتعتبر اللغة من العلوم الأساسية التي ينبغي إعطاؤها أهمية قصوى في مراحل التعلـــيم المبكرة، فهي من أهم الروابط بين أبناء البشرية، وهي النتاج الطبيعـــي لمحـــصّلات التفاعـــل البشري، من علوم، وآداب، وفكر، وعقائد، وعادات، وتقاليد، ومظاهر اقتـــصادية، وسياســـية، واجتماعية، منذ أقدم العصور، وهي ظاهرة إنسانية حضارية لأنها وسيلة التفاهم بـــين النـــاس، وآلة التفكير، وواسطة نقل الأفكار (غنيم، 2002).

ويذكر أنيس فريحة تعريفاً شاملاً للغة فيقول: "إن اللغة ظـــاهرة ســـيكولوجية نفـــسية، اجتماعية، ثقافية، مكتسبة، لا صفة بيولوجية ملازمة للفرد، تتألف من مجموعة رموز صـــوتية لغوية، اكتسبت عن طريق الاختيار لمعان مقررة في الذهن، وبهذا النظـــام الرمـــزي الـــصوتي تستطيع جماعة ما من أن تتفاهم، وتتفاعل، وأن تحافظ على تراثها، وتنقلـــه لأجيالهـــا القادمـــة" (غنيم، 2002).

وقد لخصت (غنيم 2002) أهداف اللغة وأهميتها في كونها:

1. أداة التوجيه الفكري والاجتماعي والثقافي والحضاري.

2. أداة الاتصال والتواصل وبناء العلاقات الإنسانية.

3. تشكّل حجر الأساس للتفكير بأشكاله وأنواعه، وللتخطيط والبحث.

4. تمثل مرجعا للذكاء الإنساني، وأداة لإظهاره، والتعبير عنه.

5. أداة تخليد الماضي وناقلته للحاضر والمستقبل.

6. أداة تمكّن الإنسان من الإفادة من الخبرات المنجزة ومن الثورة الهائلة من المعرفة.

7. أداة نقل الأفكار والمعاني.

ومن هنا جاء الاهتمام باللغات بعامة، واللغة العربية منها خاصة فهي لغة القرآن الكريم، ولغة أجدادنا، ومن واجبنا المحافظة عليها والاهتمام بتعلمها لأنها جسر التواصل بين الناس، وهي الأم التي بها يتم التواصل بين أبناء المجتمع وعليه فقد بات تدريسها بجميع مهاراتها وفنونها أمرا ملحّا، وأهم تلك المهارات وأكثرها ضرورة مهارتا القراءة والكتابة بالدرجة الأولى لأنهما أساس كلّ تعلّم، وأول المهارات والفنون اللغوية التي يتناولها الطلبة منذ نعومة أظافرهم.

وقد لفتت القراءة أنظار الدارسين والباحثين منذ زمن طويل فتناولوها بالدراسة والبحث والتحليل، وبينوا ما تنطوي عليه من عمليات عقلية ونفسية، ووجهوا الآباء والمعلمين إلى أن يضعوا تعلم القراءة والكتابة على قائمة الأولويات لما لها من أهمية للصغار والكبار (مطاوع 2000).

وفي ضوء ما تم تحديده حول أهمية اللغة متمثلة بالقراءة فقد تضاعف العبء الملقى على عاتق المدرسة في تعليمها الطلبة وإثارة دافعيتهم لتعلمها، وبات التعاون بين المدرسة والبيت أمرا ضروريا لتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو تعلّم القراءة والكتابة بالصورة الصحيحة، وتنمية مهاراتها الأساسية، ولذلك فلا نغالي إذا قلنا إن تعلّم القراءة، وتكوين الاتجاهات الايجابية نحوهما من أهم ما يشغل بال المدرسة الحديثة. (الحيلة وغنيم 2002).

ونتيجة للتطور الذي شهدته السنوات الأخيرة في حقل تعليم اللغات، فقد ثبت لعلماء اللغة العربية ومعلميها أن الأساليب النمطية والطرائق التقليدية لم تنجح في تحقيق الأهداف المرجوة.

مما جعل المختصين يفكرون في إيجاد وسائل وأساليب جديدة وبديلة لتعلم المهـــارات القرائيـــة والكتابية (Coleman, 1990).

ومن هنا لا بد من اتباع طرق حديثة وجديدة لإثارة دافعية الطلبة، ولا بـــد مـــن تنميـــة الاتجاهات الإيجابية نحو تعلّم القراءة والكتابة بالشكل الصحيح، وتنمية مهاراتها الأساسية عنـــد الطلبة. وجاءت الأساليب التعليمية الحديثة تركز على استخدام تكنولوجيا تعليمية ذات مـــستوى عالٍ، وتسهم في إحداث تغيّرات في معرفة التلاميذ، وقد تجلّى ذلك باستخدام البرامج التعليميـــة المحوسبة بأنواعها كافة (Huppert, Yaakobi, & Lezarovvitz, 2001). وقد أكدّت بعض الدراسات الأثر الإيجابي وفاعلية كبيرة لتطبيق البرامج التعليمية المحوسبة في التعليم ومنها:

دراسة تزينغ (Tzeng) وتشير إلى أن التعليم بمساعدة برامج الحاسوب (CAI) كانـــت من العوامل المهمة التي يمكن أن تحفّز، وتثير الدافعية، والتحدي، وتزيد من حـــب الاســـتطلاع والمراقبة، وتعزيز المتعة في تعليم الأطفال. علاوة على ذلك فإن الحاسوب اهـــتم بالمهـــارات العقلية العليا من خلال المزج بين الخبرات البصرية والسمعية بشكل تفاعلي، فهو يمكّـــن مـــن استخدام أكثر من منظومة رموز، بالإضافة إلى ما يحتويه الحاســـوب مـــن مـــؤثرات صـــوتية نحتاجها في إعداد البرامج التعليمية التربوية (Pogrow, 1994).

ودراسة (Leahy, 1989) التي جرت في مدارس مدينـــة كيتـــرنج Ketteering فـــي أوهايو، وأكدت الدراسة أن مهارات القراءة والكتابة قد تحسّنت عند الطلبة من خلال اســـتخدام برنامج تعليمي محوسب اسمه " الكتابة من أجل القراءة ". وهو برنامج يـــستند إلـــى فكـــرة أن الأطفال يجب أن يتعلموا الكتابة قبل تعلّمهم القراءة باستخدام نظام التهجئة لتحويـــل الأصـــوات والحروف إلى حروف وكلمات مكتوبة. من هنا يتعلم الأطفال كتابة ما يستطيعون قوله، وقراءة ما يكتبونه، ودلّت الدراسات أنّ أكثر من 100000 طفل تعلموا القـــراءة والكتابـــة مـــستخدمين برنامج الكتابة من أجل القراءة (عيادات، 2004).

وأجرى الحيلة وغنيم (2002) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر الألعاب اللغوية المحوسبة والعادية، في معالجة الصعوبات القرائية لدى طلبة الصف الرابع الأساسي، مقارنـــة بالطريقـــة

التقليدية الاعتيادية، وأظهرت الدراسة تفوّق مجموعة الألعاب التربوية اللغوية المحوسبة على المجموعة العاديّة في التحصيل الآني والمؤجل.

وبناء على ما سبق بدأ التربويون يلمسون حاجة ماسّة للرقي بالمستوى التعليمي واستخدام الإمكانات المتاحة، لمساعدة المتعلم كي يتفاعل وبشكل إيجابي ونشط بحيث يفكر ويستجيب مع مادة التعليم.

2:1 مشكلة الدراسة

تعاني المدارس الفلسطينية من ضعف تحصيل الطلبة في مختلف الموضوعات الأساسية، وقد دلّت البحوث التربوية الصادرة عن دائرة القياس والتقويم التابع لوزارة التربية والتعليم على تدني مستوى تحصيل تلاميذ المرحلة الأساسية في الموضوعات كلها بعامة، ومبحث اللغة العربية بخاصة حيث جاء دون المتوسط وبلغ متوسط التحصيل 56% (وزارة التربية والتعليم، 2008).

ولما للمرحلة الأساسية الدنيا من أهمية في بناء المعرفة العلمية، وخاصة طلبة الصف الأول الأساسي كون بنيتهم المعرفية لازالت في بدايتها، ولا زالت قيد التطور والنمو. فإن هذه الدراسة تبحث في مدى فاعلية استخدام البرامج التعليمية المحوسبة في تدريس مبحث اللغة العربية في المرحلة الأساسية، وخاصة طلبة الصف الأول من أجل حلّ المشكلات التي تواجههم. حيث أن العديد من الدراسات والأبحاث العلمية أشارت إلى أنّ البرامج التعليمية المحوسبة تسهم في إيجاد مناخ تعليمي يمتزج فيه التحصيل العلمي مع التسلية بغرض توليد الإثارة والتشويق التي تحبّب الأطفال وتستثير دافعيتهم للتعلّم وتتحدى قدراتهم للتوصل إلى مستويات أفضل، وتتمحور أسئلة الدراسة حول محاولة استقصاء أثر استخدام برامج الدروس التعليمية المحوسبة في تعلّم اللغة العربية على تحصيل طلبة الصف الأول الأساسي في مدارس محافظة نابلس.

3:1 أسئلة الدراسة

حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. هل هناك أثر في التحصيل لدى طلبة الصف الأول الأساسي في تعلّم اللغة العربية تعزى لمتغيرات نوع المجموعة والجنس ونوع المدرسة في مجموعات الدراسة جميعها
2. هل هناك أثر في التحصيل لدى طلبة الصف الأول الأساسي في تعلّم اللغة العربية تعزى لمتغير نوع المجموعة في كل مدرسة من مدارس العينة
3. هل هناك أثر في التحصيل لدى طلبة الصف الأول الأساسي في تعلّم اللغة العربية تعزى لطريقة التدريس بين المجموعات التجريبية على القياس القبلي والبعدي
4. هل هناك أثر في التحصيل لدى طلبة الصف الأول الأساسي في تعلّم اللغة العربية تعزى لطريقة التدريس بين المجموعات الضابطة على القياس القبلي والبعدي

4:1 أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة فيما يأتي:

1. التعرف إلى أهمية استخدام برامج الدروس التعليمية المحوسبة كطريقة تدريس حديثة تعتمد أسلوب التشويق والإثارة كعنصر أساسي وتوفر بيئة تفاعلية وتعمل على مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين لدى طلبة الصف الأول الأساسي.
2. تعالج موضوعاً تربوياً، يدعو إلى استخدام برامج الدروس التعليمية المحوسبة في تعلّم مادة اللغة العربية وتقصي أثرها على تحصيل طلبة الصف الأول الأساسي.
3. تعد هذه الدراسة هي الأولى (حسب علم الباحثة) في فلسطين وهي تبحث في أثر استخدام برامج الدروس التعليمية المحوسبة في تعلّم اللغة العربية على تحصيل طلبة الصف الأول الأساسي.

5:1 أهداف الدراسة

سعت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. التعرف إلى أثر استخدام برامج الدروس التعليمية المحوسبة على تحصيل طلبة الصف الأول الأساسي في تعلّم اللغة العربية ومقارنتها بالطريقة التقليدية.

2. التعرف إلى أثر استخدام برامج الدروس التعليمية المحوسبة على تحصيل طلبة الصف الأول الأساسي في تعلّم اللغة العربية حسب نوع المجموعة والجنس ونوع المدرسة في مجموعات الدراسة جميعها.

1: 6 فرضيات الدراسة

حاولت الدراسة اختبار الفرضيات الصفرية الآتية:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في التحصيل لدى طلبة الصف الأول الأساسي تعزى لمتغيرات نوع المجموعة والجنس ونوع المدرسة على القياس القبلي في مجموعات الدراسة جميعها.

2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في التحصيل لدى طلبة الصف الأول الأساسي في تعلّم اللغة العربية على الاختبار البعدي تعزى لنوع المجموعة في كل مدرسة من مدارس العينة.

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في التحصيل لدى طلبة الصف الأول الأساسي في تعلّم اللغة العربية بين المجموعات التجريبية على القياس القبلي و البعدي.

4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في التحصيل لدى طلبة الصف الأول الأساسي في تعلّم اللغة العربية بين المجموعات الضابطة على القياس القبلي والبعدي.

1: 7 حدود الدراسة

حدّدت هذه الدراسة بالمحددات الآتية:

1. اقتصرت هذه الدراسة على طلبة الصف الأول الأساسي في محافظة نابلس.

2. اقتصرت هذه الدراسة على طلبة الصف الأول الأساسي في المدارس الحكومية والخاصة ووكالة الغوث الدولية.

3. اقتصرت هذه الدراسة على طلبة الصف الأول الأساسي للفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2010/2009.

4. اقتصرت هذه الدراسة على دراسة أثر استخدام برامج الدروس التعليمية المحوسبة على تحصيل الطلبة.

5. اقتصرت هذه الدراسة على الوحدة الثانية من مادة اللغة العربية للصف الأول الأساسي.

1: 8 مصطلحات الدراسة:

- **الطريقة التقليدية:**

وهي الطريقة الشائعة في مدارسنا، والتي نص عليها دليل المعلم الفلسطيني الصادر عن وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، والتي يهيمن فيها المعلّم على سير خطوات الدرس، ودور الطالب في هذه الطريقة مستمعاً حيناً، ومقلداً حيناً آخر وتعتمد على استخدام الأنشطة الموجودة في الكتاب باعتباره مصدراً أساسياً للمعلومات (عبده، 1999).

- **التحصيل الدراسي:**

هو التقدم الذي يحرزه الطالب في تحقيق أهداف المادة التعليمية المدروسة وهو يقاس بعلامته التي يحصل عليها في الاختبار التحصيلي (عبده، 1999).

ويعرف إجرائيا : بأنّه متوسط الدرجات التي يحصل عليها الطلبة بعد تعرّضهم لعملية التعلّم من خلال الطريقة التقليدية أو برامج الدروس التعليمية المحوسبة، ويتضح فيه أداؤه من خلال الاختبار التحصيلي.

- **البرامج التعليمية المحوسبة:**

برامج تعليمية يتم إعدادها باستخدام الحاسب بحيث يكون المحتوى التعليمي فيها منبثقا من المنهاج الدراسي محور الدراسة، وهي مجموعة من الشاشات (الإطارات) المترابطة بتتابع معين، وفق استراتيجية تعليمية محدّدة، لتقديم المحتوى المطلوب، باستخدام مجموعة متكاملة من الوسائط المتعددة (كالصورة، والصوت، والألوان الجذّابة...)، ويتم تنظيم هذه الشاشات وتقديمها باستخدام إحدى لغات برمجة الحاسوب، مع توفير فرصة الجو التفاعلي الإيجابي للمتعلّم فهي تثير التشويق والمتعة في عملية التعلّم وتمتاز هذه الدروس بتوفير التغذية الراجعة وسهولة الاستخدام ومناسبتها للأطفال في هذا العمر.

- **التعليم باستخدام برامج الدروس التعليمية المحوسبة:**

يقصد به استخدام جهاز الحاسوب في التعليم عن طريق برامج معدّة حسب صيغة أو استراتيجيه معينة يتفاعل معها المتعلمون بطريقة معينة، للحصول على التعلّم المطلوب.

- **نوع المدرسة:**

هي ثلاثة أنواع من المدارس تم اعتمادها في هذه الدراسة حسب الجهة المشرفة على المدرسة، المدارس الحكومية والمدارس الخاصة التابعة لوزارة التربية والتعليم العالي، والمدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية في محافظة نابلس.

- **وكالة الغوث الدولية:**

هي وكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين في الشرق الأدنى (U.N.R.W.A) أنشئت عام 1949م وباشرت عملها في مايو 1950م، وعلى الرغم أنها اعتبرت وكالة مؤقتة

إلا أنه تم تجديد ولايتها بانتظام كل ثلاث سنوات وهي تعد تعبيراً عن مسؤولية المجتمع الدولي في إيجاد حلٍّ لقضية اللاجئين وفقاً لقرار 194 (عاشور 2007).

- **المرحلة الأساسية:**

وهي السنوات العشر الأولى التي تبدأ بالصف الأول الأساسي حتى الصف العاشر الأساسي (خطة المنهاج الفلسطيني الأول 1998).

الفصل الثاني

الإطار النظري

1:2 المقدّمة

2:2 التعليم التقليدي

3:2 تكنولوجيا التعليم البدايات والتطور

3:2 :1 مفهوم تكنولوجيا التعليم

3:2 :2 تطور مفهوم تكنولوجيا التعليم

3:2 :3 الأسس النفسية والتربوية لاستخدام تكنولوجيا التعليم

3:2 :4 تكنولوجيا التعليم ودور المعلّم والمتعلم

4:2 الحاسوب التعليمي

1:4:2 تطور استخدام الحاسوب في التعليم والتعلّم

2:4:2 استخدامات الحاسوب التعليمية

3:4:2 أهمية استخدام الحاسوب في التعليم

4:4:2 خصائص المعلّم و المتعلم في الحاسوب التعليمي

5:4:2 مزايا استخدام الحاسوب التعليمي للطلبة

6:4:2 عيوب الحاسوب التعليمي

5:2 البرامج التعليمية المحوسبة

5:2 :1 خصائص الدروس التعليمية المحوسبة

5:2 :2 مميزات استخدام الدروس التعليمية المحوسبة في التعليم

5:2 :3 سلبيات الدروس التعليمية المحوسبة

6:2 أهمية اللغة العربية

6:2 :1 مفهوم اللغة

6:2 :2 اللغة العربية

6:2 :3 وظائف اللغة العربية

6:2 :4 تعريف اللغة العربية

6:2 :5 خصائص اللغة العربية

6:2 :6 مكانة اللغة العربية التعليمية

6:2 :7 أهداف تدريس اللغة العربية

6:2 :8 الحاسوب واللغة العربية

7:2 الدراسات السابقة

7:2 :1 الدراسات العربية

7:2 :2 الدراسات الأجنبية

7:2 :2 تعليق على الدراسات السابقة

الفصل الثاني

الإطار النظري

1:2 المقدّمة

يشهد العالم تطورات هائلة في مجالات الحياة المختلفة، وقد أدّت هذه التطـورات التـي جاءت على شكل طوفان من التكنولوجيا إلى التأثير في معظم مناحي حياة الإنسان، ويعدّ التعليم لازمة من لوازم الحياة الإنسانية، والسبيل إلى تطورها، ومواجهة تعقيداتها، لأنّ الحياة عمادهـا الإنسان، فهو العنصر الفاعل فيها، بل وصانعها، والتعليم معني ببناء الإنسان، وتكوينه المعرفي والوجداني والمهاري. ومن هنا وجد العاملون والمهتمون في التربية والتعليم ضـرورة ملحّـة لإعادة النظر في النظم التربوية، حيث أنّ التقدّم العلمي والتكنولوجي قد أدّى إلى إعادة النظر في التعليم ومناهج الدراسة لمختلف المواد وأساليب التدريس وتنمية التفكير العلمي والتخلص مـن التلقين والتركيز على التفكير الناقد واستخدام التقنيات التعليمية الحديثة في التعليم، لتسهم فـي تزويد المتعلّم بقدر من المعرفة ومن المهارات الضرورية، وتنمي تفكيره وتساعد في معالجـة الزيادة الكبيرة في إعداد المتعلمين، وتسهم في إعداده الإعداد اللازم ليكون عنصراً منتجـاً فـي عالم يعتمد على التكنولوجيا ومستحدثاتها وكان من بين هذه الوسائل والتقنيات الحديثة استخدام الحاسوب والبرامج التعليمية المحوسبة في التعليم.

وقد أثبتت التجارب التي أجريت على تلاميذ المراحل التعليمية المختلفـة، أن متوسـط درجات التلاميذ الذين يدرسون بوساطة البرمجيات التعليمية الحاسوبية وصل إلـى 63% فـي الاختبارات النهائية، بينما وصل متوسط درجات التلاميذ الذين يدرسون بالطرائق العاديـة إلـى 50%، كما وجد أن استعمال البرمجيات الحاسوبية أفضل من التدريس بالطرائق العادية لضعاف التلاميذ، كما أن اتجاهاتهم نحو دراسة مادة ما، كانت أكثر إيجابية باستخدام البرمجيات التعليمية في الحاسوب (الجبان، 2009).

2:2 التعليم التقليدي

يركز التعليم التقليدي على دور المعلّم والمحتوى الدراسي في إنجاز العملية التعليميــة، وعلى أهمية حشو المعلومات في أذهان الطلبة (عبد السلام 2006).

وتعتبر طريقة التعليم التقليدية طريقة تدريس شائعة في مدارسنا، وتقوم على المناقــشة الشفوية بشكل رئيس، واستخدام أسئلة الكتاب لأغراض التثبيــت وتأكيــد نتائجــه المعرفيــة، لأغراض التقويم الصفي والواجب البيتي (عبده، 1999).

ويقوم النظام التعليمي التقليدي على المعلّم بوصفه مصدراً أولاً وربما المصدر الأوحــد للمعلومات (أبو زعرور 2003). ويرتكز على ثلاثة محاور أساسية هــي: المعلّــم والمــتعلّم والمعلومة. وقد وجد التعليم التقليدي منذ القدم وهو مستمر حتى وقتنــا الحاضــر ولا يمكــن الاستغناء عنه كلية لما له من إيجابيات لا يمكن أن يوجدها أي بديل آخر. فمن أهــم إيجابياتــه التقاء المعلّم والمتعلّم وجهاً لوجه، وكما هو معلوم في وسائل الاتــصال فهــذه أقــوى وســيلة للاتصال ونقل المعلومة بين شخصين. ففيها تجتمع الصورة والصوت بالمشاعر والأحاسيس، حيث تؤثر على الرسالة والموقف التعليمي كاملاً وتتأثر به وبذلك يتم تعديل السلوك ويحــدث النمو و"تحدث عملية التعلّم" إلا أن التغيّرات المعاصرة والانفجار المعرفي والتقدم الهائل في مجال تكنولوجيا الكمبيوتر والاتصال جعل تحديات العملية التعليمية ومتطلباتها أكبــر مــن أن تلبيها طريقة التعليم التقليدية بمفردها. إلى أنّه في ظلّ تغيرات العصر الحــالي يواجــه التعلــيم التقليدي منفرداً بعض المشكلات مثـ :

1- الزيادة الهائلة في أعداد السكان وما يترتب عليها من زيادة في أعداد الطلبة.

2- قلة أعداد المعلّمين المؤهلين تربوياً.

3- الانفجار المعرفي الهائل وما يترتب عليه من تشعب في التعليم.

4- القصور في مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة فالمعلّم ملزم بإنهاء كم من المعلومات فــي وقت محدد، مما قد يضعف بعض المتعلمين من متابعته بالسرعة نفــسها ومــع بــروز هــذه

المشكلات فإنّ الحاجة تدعو إلى استخدام استراتيجيات تعليمية تساعد على التخفيف من آثارهـا (فرج، 2005).

مع بروز مثل هذه المشكلات، فإنّ الحاجة تدعو إلى استخدام أساليب تعليميـة تـساعد على التخفيف مـن آثارهـا. وبالتـالي أصـبحت الأسـاليب التقليديـة طرقـاً غيـر كافيـة لإحداث التغييـرات المرجـوّة، وحـل المـشكلات المستعـصية، وبنـاء شخـصية المـتعلم الشاملة القادرة على التعامل مع التطوّر والحداثـة، فـي حـين جـاءت الأسـاليب التعليميـة الحديثة لتركز على استخدام التكنولوجيا التعليمية، وتسهم في إحداث تغيّرات في معرفة التلاميذ وقـد أوجـدت المـستحدثات التكنولوجيـة الحـل الأنـسب لـدعم العمليـة التعليميـة (Huppert, Yaakobi, & Lezarovvitz, 2001).

وأشار عبد السلام (2006) إلى أنّ العملية التعليمية تسعى إلى تحقيق غايات أو أهـداف عامة تعكس آمال المجتمع وتوقعاته وطموحاته في إعداد أفرادها الإعداد السليم، ويجب أن يعلّم ويدرك كلّ معلّم هذه الغايات أو الأهداف العامة، حتى يمكنه العمل في ضوء هـذه الأهـداف وحتى يمكنه الاهتداء بها في رسم خططه التدريسية في مداها البعيدة، والمتوسـطة، والقريبـة وفي تحقيق الترابط بين أهداف المواقف التدريسية، والخبرات والمحتوى والأنشطة التعليميـة، مما يساعده في تحقيق نواتج تعليمية تعكس تلك الأهداف.

ومن هنا نجد أن جوانب القصور في التعليم التقليدي والتي زاد بروزها في ظل تسارع التطور التكنولوجي أوجدت حاجة لإيجاد بدائل تغطّي هذه الجوانب. خاصة وقد أوجدت المستحدثات التكنولوجية الحلّ الأنسب لدعم العملية التعليمية، وبالمثل فلقد أصبح من أبرز أغراض التعليم اليوم تنمية الوعي والإدراك لدى أفراد المجتمع بما يدور حولهم وتوجيههم للعيش في مجتمع متغير ومتجدد. وقد تجلّى ذلك باستخدام الحاسوب التعليمي وبرامجه المحوسبة فهذا ما يحاول الحاسوب التعليمي من خلال وسائله التعليمية البرمجية ودروسه التعليمية المحوسبة أن يعدّله.

3:2 تكنولوجيا التعليم البدايات والتطور

يجد المتتبّع لما يطرأ على التكنولوجيا من تطورات متسارعة في الوقت الراهن أن هذه التكنولوجيا أصبحت تغزو مجالات حياتية مختلفة. وقد أدى ذلك إلى تغيير جذري في مجريات أمور هذه المجالات بحيث أصبح لزاما علينا التعامل مع التكنولوجيا والاستفادة منها بصورة صحيحة لكي نفهم طبيعة هذه التغييرات والتعامل معها بالشكل الصحيح.

واقتحم التقدم التكنولوجي أنشطة الحياة جميعها وبخاصة التعليم، والهدف الارتقاء بنوعيته، وبذلك أصبحت تكنولوجيا التعليم إحدى المكونات الرئيسية في منظومة التعليم الحديث. ولقد مرت تكنولوجيا التعليم بمراحل من التطور والتحديث المستمر وقد أضفى تطورها وتنوّعها أهمية خاصة على استعمالها في العملية التعليمية (محمود، 1998).

3:2 :1 مفهوم تكنولوجيا التعليم

" تعتبر تكنولوجيا التعليم مفهوماً جديداً في المرحلة التعليمية لم يتعد عمره نصف القرن، ويرجع الفضل في ظهور وتطور هذا المفهوم إلى حركة التعليم المبرمج التي ظهرت في الستينات من القرن العشرين" (الدايل وسلامة 2002).

لو أرجعنا كلمة تكنولوجي إلى معناها لوجدناها تعني المهارة في فن التدريس ولذلك فتكنولوجيا التعليم هي الطرق والأدوات والمواد والأجهزة والتنظيمات المستخدمة في نظام تعليمي معين وذلك من خلال اتباع منهج وأسلوب وطريقة في العمل تسير في خطوات منظّمة وتستخدم كلّ الإمكانات التي تقدّمها التكنولوجيا وفق نظريات التعليم والتعلّم. فكلمة تكنولوجيا تعتبر إحدى الكلمات متعددة المعاني إلا أنّها في مصطلح تكنولوجيا التعليم تعني كلّ شيء بدءاً من تحديد الأهداف التعليمية وحتى التقويم والتحديث التربويين (أحمد 1996).

وكثرت التعريفات الخاصة بمفهوم تكنولوجيا التعليم من جانب التربويين الأجانب والعرب، فقد عرفها هوبان(Huban, 1965) كما ورد في سلامة (1998) بأنّها تنظيم متكامل يضم عناصر: الإنسان، والآلة، والأفكار، والآراء، وأساليب العمل والإدارة بحيث تعمل جميعاً في إطار واحد.

وأشار براون (Brown Jetal, 1984) إلى أن التكنولوجيا هي العمليات التـــي تتعلـــق بتصميم عمليات التعليم وتنفيذها وتقويمها. أما هينيـــتش (Heinich, 1989) فيعـــرّف ذلـــك المفهوم بأنّه تطبيق المعرفة العلمية عن التعلّم البشري في المواقف التعليمية التعلميـــة (ســـلامة، 1998).

وطرح الشيخ (1983) المشار إليه في عبد الجليل (2003) تعريفا لتكنولوجيا التعليم بأنّه (علم صناعة الإنسان)، وتعني تصميم البيئات أو الظروف وفق المعرفة العلمية عـــن الـــسلوك الإنساني بهدف بناء شخصيته أو تكوينها نفسياً واجتماعياً، في الوقت الذي يرى فيه غـــصوب (1987) تكنولوجيا التعليم على أنها عملية إدخال أجهزة ووسائل آلية في النظام التربوي التقليدي وتحسينه، والاستفادة من التقنيات الحديثة، من أجل تغيير البيئة العضوية لعملية التعلّم، وزيـــادة المردود التعلمي وتحسينه، وذلك من خلال الربط الوثيق بـــين الأهـــداف التربويـــة ومختلـــف العوامل التكنولوجية والبشرية المتاحة في نظام تعليمي متوازن (حمدي والخطيـــب، والقـــضاة، 1992).

وأضافت حمدي وعويدات (1994) تعريفا لتكنولوجيا التعليم وذكرت أنّها عملية منهجية منظمة في تصميم العملية التعليمية التعلّمية وتنفيذها وتقويمها في صورة أهداف محـــددة تقـــوم على نتائج البحوث في مجالات المعرفة المختلفة وتستخدم الموارد البـــشرية وغيـــر البـــشرية جميعها؛ لتحقيق التعلّم بكفاءة وفاعلية.

كما عرف الحيلة (2000) تكنولوجيا التعليم بأنّها عملية الإفادة مـــن المعرفـــة العلميـــة وطرائق البحث العلمي في تخطيط خبرات النظام التربوي وتنفيذها وتقويمها كل واحدة علـــى انفراد وككل متكامل بعلاقاته المتشابكة بغرض تحقيق سلوك معين في المتعلّم، مـــستعينة فـــي ذلك بكل من الإنسان والآلة.

ومما سبق يمكن استخلاص مفهوم جامع لتكنولوجيا التعليم وهو أنّه طريقة منظّمة فـــي التخطيط والإعداد والتطوير والتنفيذ والتقويم، للعملية التعليمية التعلّمية بكاملها؛ تقوم علـــى تطبيق هيكل من العلوم والمعارف عن التعلم الإنساني واستخدام مصادر تعلّم بـــشرية وغيـــر

بشرية، متقدم على أسس علمية ووسائل تقنية متنوعة، تعمل جميعها وبشكل منسجم مع العناصر البشرية لتحقيق الأهداف التعليمية والوصول إلى تعلّم فعال.

2: 3:2 تطور مفهوم تكنولوجيا التعليم

لقد جاء مفهوم تكنولوجيا التعليم متسلسلا من التعليم المرئي (Visual Instruction) إلى التعليم المرئي والمسموع ومن ثم بدأ إدخال مفهوم الاتصال في مجال التعليم وقد كان له دور كبير في إبراز المفهوم النظري لتكنولوجيا التعليم وإيضاحه، حيث أصبح التركيز على عملية نقل المعلومات من المصدر إلى المستقبل وقد كان للعلوم السلوكية تأثير على تكنولوجيا التعليم بدءاً من عملية التعزيز الفوري لسكنر وتطبيقها في التعليم البرنامجي وغيرها من النظريات السلوكية (أحمد، 1996).

وفيما يلي توضيح أهم مراحل تطور مفهوم تكنولوجيا التعليم:

المرحلة الأولى: التعليم المرئي التعليم المرئي والمسموع – التعليم عن طريق الحواس جميعها.

ومرحلة مخاطبة الحواس تعتمد على فكرة التعلّم عن طريق الحواس (التعليم المرئي أو السمعي).

المرحلة الثانية: الوسائل التعليمية معينات للتدريس.

استخدمت الوسيلة التعليمية كمعين للتدريس، لتكون هي الأساس في طرق التدريس والوسائل المعينة لها حتى تسهل وتيسر عملية التعلّم.

المرحلة الثالثة: الوسائل التعليمية وسيط بين المعلّم (المرسل) والمتعلّم (المستقبل).

وهي مرحلة الاتصالات، والاتصال هو العملية أو الطريقة التي يتم عن طريقها انتقال المعرفة من شخص لآخر حتى تصبح عامة ومتوافرة وتؤدي إلى التفاهم بين هذين الشخصين وتتكون عملية الاتصال من (مرسل ورسالة ومستقبل ووسيلة نقل الرسالة والتغذية الراجعة).

المرحلة الرابعة: الوسيلة جزء من منظومة التعليم.

وهي مرحلة المنظومات، فالنظام هو مجموعة من العناصر المتداخلة والمتفاعلة التي تعمل معاً لتحقيق هدف معين أي أنّ الوسائل التعليمية عنصر من مجموعة عناصر متكاملة في العملية التعليمية، وتستخدم هذه الوسائل لتحقيق الأهداف التعليمية، وقد سميت الوسائل التعليمية كجزء من منظومة التعليم بوسائل تكنولوجيا التعليم (عبد الحي، 2008).

3:2 :3 الأسس النفسية والتربوية لاستخدام تكنولوجيا التعليم

لقد أثبتت البحوث التربوية الحديثة التي تناولت التقنيات التربوية وتكنولوجيا التعليم أثرها في التعليم، بعد تطبيقها على الطلاب إذ استفادوا منها، فانعكست إيجاباً على تقبلّهم للمادة العلمية وزاد تحصيلهم الدراسي ونمت القدرات الابتكارية لديهم (الدايل 2005). لذا فإن الحاجة ملحّة إلى ضرورة معرفة الجذور التي نشأت منها تكنولوجيا التعليم والأسس النفسية والتربوية لاستخدامها.

ومن الأمور التي يجب مراعاتها من المستخدم أو المهتم بتكنولوجيا التعليم حتى يتأكد أنها تلبي الغاية المطلوبة معرفة الأسس النفسية للوسائل التعليمية هذه الأسس التي تتضمن سيكولوجية للإدراك والاتصال والتعلّم.

- **الإدراك:** ويعرّف بأنه نشاط نفسي يقوم به الفرد ويعني أن يعي الإنسان ما حوله في هذا العالم باستخدام الحواسّ ليفهم الأشياء والأحداث وتمثل حواسّ الإنسان أدوات الإدراك الذي يسبق عملية الاتصال.

أما عن علاقة الإدراك بالوسائل التعليمية فتتمثل في أن الوسائل التعليمية توفّر الأســـاس المناسب من الخبرات الحسيّة الضرورية للإدراك والتعلّم **(**سلامة، 1998**)**.

- **الاتصال:** هو عملية تفاعل مشترك بين طرفين (شخصين، أو جماعتين، أو مجتمعين) لتبـــادل فكرة أو خبرة معينة عن وسيلة ما ومهما تعددت أشكال عمليات الاتصال وإمكاناتها ومجالاتها نجد أنّ عناصرها تكاد تكون ثابتة في هذه العملية، وهذه العناصر هي:

1 - المرسد

2 - المستقبل

3 - الرسالة

4 - قناة الاتصال

5 - التغذية الراجعة (شحادة، 2006**)**.

وفي هذا المقام لا بد من الإشارة إلى نظريات التعليم والتعلّم، وكيفية مزاوجة الاتــصال بالنظريات في إطار بناء مواقف تعليمية تعلّمية ناجحة، قادرة علـــى اكــساب الطلبـــة الـــسلوك المرغوب فيه. ومن أهم هذه النظريات:

- النظرية السلوكية Behavior Theory:

ترى هذه النظرية أن التعلّم يحصل نتيجة تعريض المتعلّم إلى مثير(Stimulus) يستدعي استجابة(Response) من طرف المتعلّم. وأن هذه الاستجابة يعقبها تعزيز إيجابي يشجع المتعلّم على مواصلة التعلّم، أو تعزيز سلبي يساعد المتعلّم في تعديل استجابته وتصحيحها.

وبالرغم من أن هذه النظرية أكدت دور المعلّم في إحـــداث المثيـــر، وتلقـــي الاســـتجابة وتقويمها، وتقديم التعزيز المناسب بعد ذلك، إلا أنها تحث على مشاركة المتعلّم في عملية التعلّم، وأن يكون له دور إيجابي فيها. كما تؤكد ضرورة التكرار، وبخاصة في تعلّم المهارات، وتفعيل

دور التعزيز بوصفه حافزاً لمواصلة التعلّم وتصحيح مساره، من خلال شعوره بالرضا عن أدائه، سواء من خلال ردّ فعل المعلّم على استجابته أو من خلال شعوره بالرضا الداخلي والإحساس بالنجاح فيما قام به.

ومن هنا يتضح أن الاتصال يؤكد ضرورة التفاعل بين المرسل والمستقبل وهذا يتفق مع النظرية السلوكية في تفعيل دور المتلقي (المتعلّم) لضمان التعلّم الفعال. كما أن تأكيد النظرية السلوكية على دور المثير يتوافق مع ضرورة توفير عناصر التشويق اللازمة لإثارة انتباه المتلقي (المتعلّم)، وتنويع هذه العناصر لإدامة التواصل معه، ورفع دافعتيه باستمرار (ربيع 2006).

- النظرية المعرفية Cognitive Theory:

اتجهت النظرية المعرفية إلى دراسة العمليات العقلية التي تجري داخل المتعلّم، استنادا إلى إيمانها بأن التعلّم إنّما هو حاصل جملة من العمليات العقلية المتعاقبة التي تؤدي في النهاية إلى حصول الإدراك وتغيير السلوك، وان المحتوى التعليمي ينبغي أن ينظّم بما ينسجم مع تسلسل هذه العمليات في بنية هرمية ترتبط بطبيعة الإدراك نفسه، وما يتطلبه في كلّ مرحلة من مراحله. وأكدت أنّ التعلّم ينبغي أن يكون ناتجاً عن الفهم وليس الحفظ، وأنّ ذلك يتطلب تأسيس الخبرات الجديدة على الخبرات السابقة للمتعلّم، وأن ذلك إنّما يتم بتوسيع دور المتعلّم في عملية التعلّم، وأن يكون دور المعلّم توجيهيا. كما أكدّت النظرية ضرورة مراعاة اختلاف المتعلمين في قدراتهم وطرائق تفكيرهم ومهاراتهم. وأكدت أهمية حصول المتعلّم على التغذية الراجعة بخصوص ما تعلّمه، ومدى ما هو مطلوب لتحقيق الأهداف المطلوبة منه (عبود، 2007).

- النظرية البنائية Constructional Theory:

تؤكد هذه النظرية أنّ هناك تكاملاً وترابطاً في عمليات التعلّم، وعلى أنّ عناصر عملية التعلّم تتشابك في تفاعلاتها، وأن التعلّم ليس عملية فردية تتعلق بالمتعلّم بمفرده، دون أن يكون

المتعلّم متفاعلا مع معلمه وزملائه، وذلك أن عملية التعلّم هي مركب معقد ينتج عن شبكة من العلاقات والتفاعلات لعناصر عدة في العملية التعليمية. وهنا يكون الطالب متحملاً لمسؤولية التعلّم، باحثا عن الحقيقة، متفاعلا مع زملائه ومعلّمه وعناصر البيئة التعليمية الأخرى باتجاه بناء الحصيلة المعرفية. وبقدر تعلّق الأمر بعملية الاتصال فإنّ تعدد الوسائل المستخدمة في الموقف التعليمي التعلّمي وتفاعل تأثيراتها شكلاً ومضموناً يشكل دعامة أساسية في نظر أصحاب النظرية البنائية لتحقيق التعلّم الفعال.

ومن هنا تبرز أهمية الاتصال ببناء الرسالة، وكذلك بطرائق تقديمها بما يتلاءم وطبيعة المتلقي والفروقات الفردية بين المتلقين، والاهتمام برجع الصدى، والتفاعل مع الجمهور، بما يضمن تحقيق أهداف القائم بالاتصال(المعلّم) (عبود، 2007).

ونستخلص من كلّ ما تقدم أن الاتصال التعليمي هو عملية نقل المعلومات والمعارف،والخبرات والمهارات وشتى أنواع السلوك من المعلّم إلى المتعلّم، سواء بالطريقة اللفظية الشفوية، أو الكتابية، أو بأية طريقة أخرى، بهدف إحداث تأثير في شخصية الفرد المتعلّم بما يخدم العملية التربوية والتعليمية ويحقق الأهداف المرسومة، كما يتوقّف نجاح المعلّم على مدى فهمه لدور عملية الاتصال في العملية التعليمية.

- **التعلّم:** هناك بعض الأسس النفسية والتربوية على مستخدم الوسيلة التعليمية أن يراعيها، ومن هذه الأسس:

1. الفروق الفردية.

2. عدم تشتيت جهد المتعلم باستخدام العديد من الوسائل التي لا فائدة منها.

3. انتقاء طرق استخدام الوسائل التعليمية وتنظيمها.

4. تجربة الوسيلة قبل استخدامها.

5. الموضوعية في استخدام الوسيلة.

6. تحديد الغرض من استخدام الوسيلة

7. التقويم للوسيلة (سلامة، 1998).

ولم يعد الشاغ أمام الباحثين ورجال التربية المهتمين بالوسائل التكنولوجية للتعلــيم هــو كيفية استخدامها في العملية التعليمية فقط، وإنما أصبح اهتمامهم البالغ أيضا في كيفيــة إعــداد موادها وإنتاجها بطريقة فعالة وكفاءة عالية لتحقيق الأهداف التربوية الــسليمة ثــم الاهتمــام باستراتيجية الاستخدام، وهنا يتطلب مراعاة الأسس النفسية التربوية الآتية:

1. يزداد أثر التعليم كلّما كان المتعلّم مساهماً مساهمة فعالة فيما يجري في حجرة الدراسة، وقد صممّت كلّ البرامج التي تتبع أسلوب الوسائل التكنولوجية المبرمجة للتعليم، بحيث تطلب مــن المتعلم مساهمة مستمرة في العملية التربوية ويكون نشاطه إيجابيا طــوال فتــرة تعلمــه مــن البرنامج.

2. ينبغي أن ينتقل أثر التعلّم من حجرة الدراسة إلى مواقف أخرى في الحياة اليومية للاســتفادة مما تعلّم الفرد منها. وقد عملت الوسائل التكنولوجية المبرمجة للتعليم على تحقيق ذلك بتقريــب المسافة بين حجرة الدراسة والعالم الخارجي للتلميذ.

3. أثبتت التجارب العلمية أن أثر الاتصال عن طريق الكلام وحده محدود، ولا يبقى ولا يحتفظ به التلميذ إلا إذا عززناه بالتعليم عن طريق استخدام أكبر عدد من الحواس، وهذا خير ما تقوم الوسائل التكنولوجية المبرمجة للتعليم.

4. تهيئة أذهان الدارسين: فعند إعداد الوسيلة يراعي مصممها أن تحتوي على مثيرات توجّــه الدارسين لملاحظة العناصر والعلاقات التي تبرزها ونريد أن يتعلّمهــا، فــذلك يــسهل علــى الدارسين توقّع هذه المثيرات ثم الاستجابة لها كما أنه يساعدهم على إعــادة ترتيــب المجــال الإدراكي فيما بعد.

5. إتاحة الفرصة للدارسين للقيام باستجابات منشّطة لكي يكون التعليم أبقى أثراً، وينبغي عند إعداد الوسيلة أن تصمّم بحيث تحتوي على مواقف وخبرات تشجّع الدارسين وتسمح لهم بأن يقوموا باستجابات نشطة للمادة التعليمية، وبذلك يشارك الدارسون مشاركة فعالة في العملية التعليمية.

6. احتواء الوسيلة على ما يعزز السلوك المرغوب فيه، ولذلك يجب على مصمم الوسيلة أن يستخدم خلالها عبارات التشجيع للاستجابات الصحيحة، ويمكن إعطاء الاستجابات الصحيحة ليقارن الدارسون بينها وبين إجاباتهم (عبد الحي، 2008).

ويتضح مما سبق أن الوعي النفسي ومراعاة الأسس النفسية التربوية لاستخدام تكنولوجيا التعليم يساعد على استخدامها بطريقة صحيحة تضمن الحصول على أفضل النتائج وتقدم المعلومات في أطر نفسية مقبولة ومناسبة لتحقيق الأهداف التربوية.

3:2 :4 تكنولوجيا التعليم ودور المعلّم والمتعلّم

منذ أن دخلت تكنولوجيا التعليم الميدان التربوي، والعملية التعليمية في تطور مستمر وتسارع مع الزمن، وتكنولوجيا التعليم ليست مجرد استخدام الآلات ولكنها في المقام الأول طريقة في التفكير، ومنهج في العمل، لذا فإن الدور الذي ينبغي أن يؤديه المعلّم والمتعلّم قد تغير في عهد تكنولوجيا التعليم فقد أصبح دور المعلّم في هذا العصر التقني يتجلّى في تهيئة الظروف والمواقف التعليمية التي سينخرط فيها الطلبة الذين ستساعدهم على حل المشكلات، ممّا سيتطلب منه أن يكون مصمّماً للعملية التعليمية، موجهاً لها، مشرفاً عليها، مديراً لها، ومتابعاً لعملية سيرها أكثر من كونه شارحاً للمعلومات، علاوة على ضرورة امتلاكه المهارات التقنية اللازمة لتوظيفها في عملية التعليم (دروزة 2006).

ولخصت (حمدي وعويدات، 1994) أدوار كل من المعلّم والمتعلّم وفق مفهوم تكنولوجيا التعليم في الآتي:

1. المعلّم هو الموجّه، والمرشد، والمصمم لعملية التعليم والتعلّم ومهندس للبيئة الصفيّة.

2. المعلّم ليس المصدر الوحيد للمعلومة، ويدرك التجديدات التي تحدث نتيجة التفجر المعرفي وتكنولوجيا المعلومات، فهو متابع للتطورات التكنولوجية الحديثة وراغب في تطوير نفسه من خلالها.

4. مهمة المعلّم تكمن هنا في مساعدة المتعلّم على اكتشاف المعلومة لا تزويده بها، لأن التعلّم يحدث على أساس فردي، ويختلف المتعلمون في قدراتهم وإمكاناتهم.

5. المعلّم مدرك لوجود مصادر معلومات تقنية أخرى إلى جانبه و إلى جانب الكتاب المقرر، كالحاسوب، والفيديو، والتلفاز، ومختلف التقنيات الحديثة.

أما دور المتعلّم في هذه الحالة فينظر إليه على أنّه:

1. المسؤول الأول عن تعلّمه.
2. يدرك أن التعلّم عملية تفاعلية نشطة وليست سلبية، إذ إنها تتضمن مشاركة الفرد وليس مجرد تلقي المعلومات.
3. يتقن المتعلّم مهارة التعلّم فهو يبحث عن المعلومة ليصل إليها ويستخدمها استخداماً جيداً.
4. ينخرط في منهجية التعلّم الناقد.
5. يطوّر مهارات مناسبة في حلّ المشكلات واتخاذ القرارات والحوار والاتصال.

وذكر(العريني، 1989) أنّ اعتماد تكنولوجيا التعليم في المدارس سوف يحدث تغيّراً في دور المعلّم التقليدي، وأضاف هيدموس أن اختيار تكنولوجيا التعليم وإدماجها بطريقة مناسبة في المواقف التدريسية يمكن أن يؤدي دوراً إيجابياً فاعلاً في تحصيل الطلبة، كما أنّ استخدام تكنولوجيا التعليم يمكن أن يحقق عدداً من النتاجات لدى الطلبة في التعلّم الصفي منها: استثارة دافعية الطلبة للتعلّم في استدعاء الخبرات السابقة، وإثارة اهتمام الطلبة بتغذية راجعة فاعلة، وتشجيع الطالب على الممارسات المناسبة في المواقف التعليمية (هيدموس 2001).

ولقد ساهمت تكنولوجيا التعليم بتوفير وسائل وتقنيات تهدف إلى تطوير أساليب التعلّم والتعليم، والتي من شأنها أن توفّر مناخاً تربوياً فاعلاً، ممّا يحفّز الطلبة ويعمل على إثارة اهتماماتهم، ومسايرة ما يمكن أن ينشأ بينهم من فروق فردية ، وتشجعهم على التفكير وبخاصة التفكير الناقد، ومن أهم التقنيات المستخدمة في التعليم هو الحاسوب التعليمي وبرامجه المتنوعة (أبو زينة وعبابنة ،1997).

وبما أننا نعيش الآن في عصر التكنولوجيا والانفجار التقني والمعرفي والثقافي، فمن الضروري جداً أن نواكب هذا التطور ونسايره ونتعايش معه ونحاكيه ونترجم للآخرين إبداعنا، ونبرز لهم قدرتنا على الابتكار ولعلَّ من أهم المهارات التدريسية المعاصرة مهارة استخدام الحاسوب وتوظيفه لمصلحة المواد الدراسية والتدريس، واستغلال الحاسوب في هذا المجال يساعدنا على التجديد والتغيير والخروج من الروتين المتكرر الذي يطغى غالباً على أدائنا التدريسي داخل حجرات الدراسة.

4:2 الحاسوب التعليمي

الحاسوب عبارة عن مجموعة من الوحدات الإلكترونية المرتبطة مع بعضها البعض، وتعمل فيما بينها بأسلوب متناسق من خلال البرمجيات وتقوم باستقبال البيانات ومعالجتها وإخراج المعلومات بسرعة ودقة متناهية (عبد الحق 2007).

وقد زاد استخدام الحاسوب بصورة واضحة في شتى المجالات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والتربوية، وأصبح جهاز الحاسوب أداة ووسيلة تعليمية تستخدم بصورة فعّالة في المواقف التعليمية، حيث أن القطاع التربوي من أكثر القطاعات حاجة لتعزيز دور الحاسوب في مؤسساته المختلفة. وقد شعر التربويون في الآونة الأخيرة بهذه الأهمية، مما دفعهم إلى السعي الحثيث من أجل إعادة النظر في محتوى العملية التربوية وأهدافها ووسائلها، بما يتيح للطالب اكتساب المعرفة المتصلة بالحاسوب التعليمي (ربيع، 2006).

فالحاسوب التعليمي عبارة عن جهاز يتكون من مكونات مادية وبرمجيات لا تختلف عن أجهزة الحواسيب الأخرى، ولقد وصف هذا الحاسوب بالتعليمي لأنه يحتوي علـــى برمجيـــات تعليمية يتم إنتاجها وتدريسها من خلال الحاسوب، حيث يقوم الحاسوب التعليمي بتقـــديم المـــادة الدراسية للمتعلّم بأسلوب تفاعلي (عبد الحق 2007).

1:4:2 تطور استخدام الحاسوب في التعليم والتعلّم

تشير الدراسات إلى أن انتشار الحاسوب بفاعلية في المدارس كـــان فـــي بدايـــة عـــام (1977)، وذلك نتيجة لتطور الحواسيب المصغّرة، وما رافق ذلك من تدنٍ مستمر فـــي أســـعار التكلفة، واستمرار إدخال التحسينات على خصائص هذه الأجهزة وقدراتها، حيث دخلـــت إلـــى معظم المدارس في الدول المتقدمة، وفي كثير من دول العالم النامي. ولقد أثارت عملية إدخـــال الحاسوب إلى المـــدارس اهتمـــام المـــربّين والعـــاملين بـــشؤون التربيـــة والتعلـــيم (مرعـــي والحيلة،1998).

وقد شهدت تلك الحقبة التي امتدّت سنوات عدّة من عقد الثمانينات والتسعينات نقاشـــات واسعة، وبخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية وأوربا، والتي بدأت تنتشر حينها، حول مدى ما يمكن أن يحققه الحاسوب من فوائد، وربما مضار كما يرى بعضهم، في عملية التعليم والـــتعلّم. وقبل أن ينتهي عقد التسعينات من القرن العشرين كانت قد بدأت جملة من الإنجازات التقنية التي أحدثت تحولات مهمة في ميدان استخدام تكنولوجيا المعلومات في خدمة العملية التعليمية، وتغيير أدوار المعلّم والطالب، وتطوير مفهوم المنهـاج الذي يكون الحاسـوب جزءاً منه، بما ينطـــوي عليه من إمكانات خزن المعلومات ومعالجتها واسترجاعها وتوظيفها في خدمة التعليم والتعلّم، وإعادة صياغة المواقف التعليمية التعلّمية في ضوء ما أحدثته التطـــورات المـــشار إليهـــا مـــن مستجدات (عبود، 2007).

ويقول عيادات (2004) إن المراحل الزمنية لتطور الحاسوب في الوطن العربي كانـــت على النحو الآتي:

- أخذت الدول العربية تتسابق في إدخال الحاسوب في مجـــالات الحيـــاة جميعهـــا ومنهـــا التعليمية والإدارية.

- بدأ البحث في التعليم المبرمج في الوطن العربي في مطلع الستينات، وصمّمت برامج في التعلّم الذاتي مطبوعة على الورق في كلٍّ من القـــاهرة ودمـــشق وبغـــداد والكويـــت والجزائر.

- في السبعينات بدأت الجامعات العربية باستخدام الحاسوب في مجالات متعددة الأغـــراض وبخاصة المجالات الإدارية.

- في منتصف الثمانينات بدأت الدول العربية إدخال أجهزة الحاسوب في مدارسها وبخاصة الثانوية منها.

- نشرت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم دراسة في مجال استخدام الحاســـوب فـــي التعليم، وتمت مناقشتها في الندوة التي عقدت في الدوحة في قطر في الفتـــرة بـــين 4-6 تشرين ثانٍ 1985 ضمن مجموعة أوراق أعدّت لتلك الندوة وعنوان الندوة كان "استخدام الحاسوب في التعليم مادة ووسيلة" (عيادات، 2004).

وقد دأبت وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية في الإفادة من استخدام الحاسوب في التعليم، وذلك منذ اللحظة الأولى لتسلّمها مهام وزارة التربية والتعليم عام(1994)، وكـــان لهـــا محاولاتها المتواضعة في ذلك، فقد قامت بإدخال الحاسوب في مناهجها، ولـــم تفـــرد الـــوزارة منهاجاً خاصاً بالحاسوب في الصفوف من (5-10) في المنهاج الرســـمي الفلـــسطيني، ولكـــن تضمّن محتوى منهاج مادة التكنولوجيا للصفوف المذكورة وحدات عن الحاسوب بحوالي 33% من محتوى تلك الكتب المدرسية، بالإضافة إلى مادتي المعلوماتية اللتين تدرسان بواقع حـــصتين أسبوعياً للصفين الحادي عشر والثاني عشر في الفروع الثانوية المختلفة، واستطاعت الـــوزارة ومن خلال الإفادة من مشاريع الدعم والتطوير الدولية لها بتوفير الكثير من مراكز الحاسوب في المدارس الحكومية، وعينت المعلمين المؤهلين للنهوض بالتجربة، وخصّصت كذلك إدارة خاصة

بالحاسوب ضمن الإدارة العامة للتقنيات، تشرف على تزويد المدارس بالحواسيب، وعلى صيانة هذه الأجهزة وتطويرها وما زالت المحاولات جارية لإدخال الحاسوب التعليمي والإفادة منه في تدريس المباحث المدرسية الأخرى كافة (جبر، 2007).

وهناك وظائف متعددة يمكن أن يؤديها الحاسوب في العملية التعليمية التعلّمية تتمثل في استعماله ابتداءً من مرحلة الروضة وحتى المرحلة الجامعية العليا، لذلك أصبح الاهتمام منصبًا على تطوير الأساليب المتبعة في التدريس باستخدام الحاسوب بوصفها إحدى وسائل التكنولوجيا الحديثة، الذي يمكنه معالجة نقاط الضعف في تحصيل المتعلّم بطرق أكثر تشويقًا (السرطاوي 2001).

2:4:2 استخدامات الحاسوب التعليمية

1. الحاسوب بوصفه موضوعاً للدراسة ويشتمل على مكونات الحاسوب وبرمجته وهو ما يعرف بثقافة الحاسوب.

2. الحاسوب بوصفه أداةً في العملية التعليمية:

- يسهل الحاسوب عمل الطالب من خلال برمجيات التطبيق الجاهزة، التي من خلالها يستطيع حلّ الكثير من المسائل الحسابية، وطباعة الأبحاث وتخزينها واسترجاعها. ويستخدم الحاسوب أداة مساعدة في الإدارة التعليمية والهيئة التدريسية من خلال إعداد جميع مراسلاتها وتقاريرها، وميزانيتها وخططها وجميع المجالات المالية والإدارية المتمثلة بالواردات والمصاريف والرواتب وغيرها.

- استخدام الحاسوب بوصفه أداة مساعدة لأعضاء هيئة التدريس في عدّة نواح، منها إعداد المحاضرات وعرضها باستخدام البرمجيات الجاهزة مثل برنامج بوربوينت، واستخدام بعض البرامج مثل معالج النصوص (Word) في طباعة الامتحانات وكتابة التقارير وإجراء البحوث التربوية وغيرها.

3. الحاسوب بوصفه مادة تعليمية: ويعني التعلّم بمساعدة الحاسوب بهدف تحسين المستوى العام لتحصيل الطلاب الدراسي وتنمية مهارات التفكير وأسلوب حلّ المشكلات.

4. استخدام الحاسوب بوصفه عاملاً مساعداً في التعليم: وذلك من خلال تقديم دروس محوسبة للطلاب مباشرة عن طريق استخدام البرامج التعليمية المحوسبة، وتأخذ هذه البرامج أنماطاً مختلفة منها:

أ - برامج التمرين والممارسة Practice & Drill Programs

يقدّم للمتعلّم سلسلة من التمرينات والأسئلة والتدريبات من البرمجيات التعليمية، وتقدّم هذه البرمجيات نمطاً مميزاً من التفاعل بين الطالب والحاسوب بشكل سريع، ثم يعطيه الحاسوب تعزيزاً لمدى صحة استجابته أو خطئها، أو يحيله مباشرة إلى معلومة معينة يجب مراجعتها قبل استمرار التدريب، إلى أن يصل المتعلم إلى المستوى المطلوب في تعلّم الموضوع.

ب - برامج التعليم الفردي Tutorial Programs

وهنا يقوم البرنامج التعليمي بتقديم المواد التعليمية أو المعلومات بشكل فقرات أو صفحات على شاشة العرض، متبوعة بأسئلة، وتغذية راجعة، ولا يتم التعلّم وفقا لهذه البرامج إلا من خلال تفاعل المتعلّم والحاسوب.

ج - برامج اللعب Gaming Programs

وهي نمط شائع من البرمجيات، تقدّم للمتعلّم قمة الدافعية للمتعة والإثارة في التعلّم من خلال ألعاب تعليمية يمكن للمتعلم أن ينافس فيها متعلما آخر كما يمكن له أن ينافس جهاز الحاسوب نفسه، وعلى المعلّمين أن يضعوا في أذهانهم أن يكون الهدف النهائي من برامج اللعب تعليمياً.

د - برامج المحاكاة Simulation Programs

وتعد من أكثر البرامج متعة وتشويقا، إذ إنها تقوم على محاكاة الواقع وتمثيله على شاشة الحاسوب وفي هذا النوع من البرامج يجابه المتعلّم موقفاً شبيهاً لما يواجهه من مواقف في

الحياة الحقيقية، حيث يقدّم تجسيداً ممثلاً بظواهر يصعب أو يستحيل تنفيـذها مباشـرة فـي غرفة الدراسة، كتتبع مسار قمر صناعي في مداره حول الأرض.

هـ - برامج حلّ المشكلات Problem Solving Programs

وهي برامج تتيح للمتدرّب التدرّب على حلّ المشكلات والمسائل المرتبطـة بموضـوعات تعليمية محددّة وفقاً لاستراتيجيات حلّ معينة وتعليمهم كيف يفكرون وكيـف يـستخدمون قواهم العقلية والمنطقية ليصبحوا أفضل في حلّ المشكلة (الحيلة، 2000 والنوايـسة، 2007 ويوسف، 2006).

نلاحظ مما سبق أن استخدامات الحاسوب تتعدّد لتشمل جوانب العملية التعليمية جميعها مما يجعلنا نرغب في خلق فرصة أمام طلابنا للاستفادة من برامجه المختلفة وتـسخيرها فـي تحسين مستوى التعليم في مدارسنا، والانفتاح نحو التجديد ومواكبة متطلبات العـصر ودمـج التكنولوجيا العملية التعليمية والاستفادة مما تقدمه هذه التكنولوجيا لكلٍّ من المعلم والمتعلّم والمادة التعليمية.

3:4:2 أهمية استخدام الحاسوب في التعليم

أكدّت المؤتمرات الدولية أهمية استخدام الحاسب والبرامج المعلوماتية التربوية، فعلى سبيل المثال جاء عن مؤتمر اليونسكو (المنعقد في باريس عام 1989) تحت اسم "المؤتمر الدولي للتربية والمعلوماتية" أن المعلوماتية مدعوة إلى احتلال مكان دائم لها في عـداد الأدوات القادرة على تحسين الفاعلية الداخلية والخارجية للنظم التربوية (حبيب 2007).

ورأت دروزة (2006) أنّ مواصفات الوسائل المعينة في العملية التعليمية تتلخص فـي ارتباطها المباشر بالمحتوى ومراعاتها للفروق الفردية ومناسبتها للمرحلة التعليمية للمتعلّمـين وقدراتهم وميولهم واستعداداتهم، وقابليتها للاستخدام المتكرر، واسـتثارتها لحـواس المتعلّمـين ودافعيتهم للتعلّم ومناسبتها لروح العصر التقني.

وهذه الصفات جميعها نراها تتجلّى في الحاسوب التعليمي، فجهاز الحاسوب يمتلك القدرة العالية على إثارة دافعية المتعلّم، كما أن جهاز الحاسوب ينمِّي تفكير المتعلّم ويجعله يفكّر بطريقة إبداعية خلاقة.

ويمكن أن يكون الحاسوب مادة للتدريس، ويمكن أن يكون أيضاً آلة تعليمية، فالحاسوب يساعد على إتمامِ العملية التعليمية التعلّمية وإنجازها، من خلال المساعدة في شرح الدروس، وحلِّ التمارين، وتقديم المعارف، وإجراء تمارين المُحاكاة للواقع في المخابر والمعامل، وتمثيل الظواهر الطبيعية أو مُحاكاتها، كما يساعد المُدرس على تصميم الدروس التعليمية وفق الأهداف التعليمية الموضوعة (القلا، وناصر، وجمل 2006).

ونتيجة لتلك المعطيات وضع الباحثون والتربويون مجموعة من الأسباب لاستخدام الحاسوب في العملية التعليمية وهي:

1. قدرة الحاسوب والبرمجيات التعليمية المحوسبة على تحقيق الأهداف التعليمية كما خطط لها.
2. قدرة الحاسوب على أن يحل محلّ العديد من الأدوات والوسائل التعليمية مثل التلفاز والفيديو، والتسجيل الصوتي والعارض الرأسي والشفافيات.
3. قدرة الحاسوب على إثارة دافعية المتعلّم وجذب انتباهه.
4. قدرة الحاسوب على مساعدة المعلّم في تحديد الفروق الفردية بين المتعلمين ومراعاتها، مما يؤدي إلى تحسين نوعية التعلم.
5. قدرة الحاسوب على توفير وقت المعلّم وجهده الذي يبذله في التخطيط للدروس اليومية وإعداد الاختبارات والأنشطة والخطط العلاجية.
6. قدرة الحاسوب على التمثيل والمحاكاة.
7. قدرة الحاسوب على توفير مصادر المعلومات مثل شبكة الانترنت.

8. قدرة الحاسوب على القيام بالتجارب المخبرية.

9. قدرة الحاسوب على رفع مستوى المتعلمين.

10. قدرة الحاسوب على تحسين عملية التعليم وزيادة كفاءتها (عبد الحق 2007 والنوايسة، 2007).

4:4:2 خصائص المعلّم و المتعلّم في الحاسوب التعليمي

يحتلّ المعلّم في العملية التعليمية مكانة خاصة، ونجاح هذه العملية لا يتم إلا من خلال مساعدة المعلّم، وقد تطوّر دور المعلّم عندما تم الانتقال من التعليم التقليدي إلى التعليم المحوسب، فبعد أن كان دوره محوريا في العملية التعليمية التقليدية، أصبح دوره يتجلّى في تهيئة الظروف والمواقف التعليمية التي سينخرط فيها الطلبة لتساعدهم على حلّ المشكلات، وأصبح موجهاً ومشرفاً ومديراً ومتابعاً لعملية سيرها أكثر من كونه شارحاً للمعلومات. فضلاً عن ضرورة امتلاكه المهارات التقنية اللازمة وقدرته على توظيف الحاسوب في عملية التعليم (دروزة، 2006).

ونتيجة لذلك يجب دراسة خصائص المعلّم في عصر الحاسوب التعليمي وأدواره، ومن هذه الخصائص والأدوار:

1) أن يكون مدرباً على استخدام أساليب واستراتيجيات تعليمية مناسبة للحاسوب التعليمي مثل مفاهيم التعلّم الذاتي وإتقان التعلّم وطرق إثارة دافعية المتعلّم وجذب انتباهه للبرمجية التعليمية، بحيث تساعد الطلبة على التفكير الإبداعي.

2) أن يكون مدرباً على استخدام الحاسوب وملحاقاته، ومدرباً على إعداد البرمجيات التعليمية المحوسبة واستخدامها.

3) أن يكون مدرباً على استخدام مصادر المعلومات مثل شبكة الانترنت.

4) أن يشارك في الورشات والندوات التي تحسّن من أدائه في مجال التربية ومجال الحاسوب.

5) أن يتحوّل من دور الشارح لمادة الكتاب المدرسي ومصدر المعلومات الوحيد إلى دور المنظم والمشرف والمخطّط.

6) أن يكون مدرباً على توفير قنوات الاتصال مع الطلبة والمعلّمين التربويين وأولياء الأمور والمؤسسات التربوية التي تزيد من خبراته وتوفر له مصادر معلومات إضافية (عبد الحق، 2007).

وأضاف عبد الحق (2007) أن العملية التعليمية أصبحت تتمحور حول المتعلّم، ولأنّ الطالب أصبح المحور الأساسي في هذه العملية، فيجب استعراض خصائص المتعلّم في عصر الحاسوب التعليمي، وتتلخص هذه الخصائص بما يأتي:

1) أن يكون مدرباً على استخدام جهاز الحاسوب حتى يتمكن من استخدام البرمجيات التعليمية المحوسبة.

2) يجب إكساب المتعلّم مهارات التعلم الذاتي لأنّ الحاسوب التعليمي يعتمد وبصورة كبيرة على توظيف التعلّم الذاتي.

3) أن يحاول المتعلّم تطوير مهارات التفكير الإيجابي والإبداعي وتنميتها، من خلال البحث عن مصادر معلومات متعددة.

4) أن يكون قادراً على استخدام شبكة الانترنت.

5) يجب إكساب المتعلّم مهارات الاتصال، وأن نوفّر له قنوات الاتصال مع زملائه ومع المعلّم ومصادر المعلومات والأدوات التي تلزمه لتحقيق التعلّم المرغوب فيه.

ونلاحظ مما سبق أن دور المعلّم والمتعلّم قد تغيّر تغيّراً ملحوظاً، فبعد أن كان المعلّم كل شيء في العملية التعليمية، يحضر الدرس، ويشرح المعلومات، ويستخدم الوسيلة التعليمية، أصبح دوره يتعلق بالتخطيط والتنظيم والإشراف على العملية التعليمية أكثر من كونه شارحاً لمعلومات الكتاب المدرسي، وأصبح دوره يركّز على دمج الطالب بنشاطات مختلفة ليشارك

بإيجابية وفاعلية في العملية التعليمية ويتعرف إلى الوسائل التقنية وكيفية استخدامها في التعلّم والتعليم. ويتجلّى دوره أيضا في مدى قدرته على خلق طالب مؤهل ومدرب ومزود بالمهارات التقنية التي أهمها القدرة على استخدام الحاسوب ليكون فرداً قادراً على مجابهة التحديات والوقوف أمام متطلّبات العصر بكل ثقة وكبرياء.

5:4:2 مزايا استخدام الحاسوب التعليمي للطلبة

هناك مزايا عديدة تعود على الطلبة باستخدام الحاسوب التعليمي في التعليم، منها أنّه يقدم المادة التعليمية بتدرّج مناسب لقدرات الطلبة، ويحثّهم على ممارسة التفكير الناقد وإتقان مهارات التفكير الابتكاري وحل المشكلات، بالإضافة إلى تشجيع الطلبة على الإفادة من المعلومات التي يوفّرها الحاسوب وتنمية مهارات تحليلها واختيارها وتقويمها والتدريب على استخدامها بكفاءة. وتقريب الخبرات غير المباشرة والرمزية عالية التجريد إلى الخبرة المباشرة، مما يمكّن الطالب من إدراك وتصور الأحداث والعلاقات والتفاعلات بشكل أفضل بكثير من الطرق التقليدية، بحكم قدرته على المحاكاة وتقريب المجرد من المفاهيم والحقائق (المجالي، 2005) كما يوفّر الحاسوب فرصاً للتفاعل مع المتعلّم من خلال الحوار التعلمي، ويمكّن الحاسوب الطالب من اختيار الأنشطة الملائمة لميوله ورغباته، ويوفّر الحاسوب الألوان والموسيقى والصور المتحركة؛ مما يجعل عملية التعلّم أكثر متعة ويتيح للطالب التمتع بعملية التعلّم ورفع دافعيته، كما أنّه يوفر وقت الطالب وجهده، بحيث يستطيع الطالب إنجاز مهام أكثر بدقة أعلى، ويساعد الحاسوب في حماية الطالب من مخاطر التجريب التي يمكن أن تواجهه في المختبر مثلاً، ويخلّصه من عبء الخجل والخوف من المواجهة كما يحصل في الطرق التقليدية، مما يساعده على إعادة المحاولة وتكرارها حتى يصل إلى درجة من الإتقان دون خوف من النقد أو الإحراج (عبود، 2007).

ومن أهم هذه الميزات أيضا، تنفيذ العمليات الحسابية والمنطقية المعقدّة ومساعدة الطلبة في إجراء العمليات الرياضية والإحصائية بدّقة وإتقان، والسرعة في استرجاع المادة المخزونة في ذاكرة الحاسوب، وإمكانية الاحتفاظ بما ينجزه الطالب لحين العودة وإكمال ما يريد تحقيقه،

وإمكانية التحكّم بالمحتوى وتنظيمه وفق قدراته ورغباته. بالإضافة لتوفير فرص أوسع لبطيئي التعلّم، وتوفير فرص التعلّم الفردي والذاتي والتعاوني، مع توفر الفرصة دائما للإفادة من توجيهات المعلّم والإفادة من خبرات أقرانه أثناء عملية التعلّم.

وتوفير التغذية الراجعة المستمرة وتمكين الطالب من إجراء عملية التقويم الذاتي لأدائه ومعرفة كيفية علاج الأخطاء التي تواجهه، ويساعد على مراعاة الفروق الفردية إذ يسمح للطلبة بالتعلّم بحسب سرعتهم (النوايسة، 2007).

وأضاف عبد الحق (2007) أن استخدام الحاسوب بوصفه وسيلة تعليمية يساعد في رفع مستوى تحصيل الطلبة عامة وذكر أنّ الوقت الذي يستغرقه المتعلّم في عملية التعلّم أقلّ في هذه الطريقة منه في الطرق التقليدية وأنّ الاستجابة الجيدة للمتعلّم يقابلها تعزيز، وتشجيع من قبل الحاسوب، ويستطيع التلاميذ الضعاف استعما البرنامج مرات ومرات دون ملل كما أنّه بإمكان الطلبة الضعاف تصحيح أخطائهم دون الشعور بالخجل من زملائهم وأن استخدامه يحسن عملية التعليم ويساعد على إعداد الطلبة وتأهيلهم للتعايش مع بيئة تقنية متطوّرة، تشكّل فيها الحواسيب ونظم المعلومات القاعدة الرئيسية للتنمية والتطوّر.

ومما سبق يمكننا القول إنّ الحاسوب له مزايا عديدة ودور كبير في النهوض بعملية التعليم فهو يتميز بقدرة كبيرة من حيث السرعة والدقة والسيطرة في تقديم المادة التعليمية، كذلك يساعد في عمليات التقويم المستمر وتصحيح وتوجيه استجابات الطلبة وتوجيهها أولاً بأول، وكما يمدّ الطالب بتغذية راجعة وفورية فعّالة، يكون من شأنها تقديم التعلّم المناسب لطبيعة الطالب بوصفه فرداً مستقلاً له مستواه الخاص، واهتماماته وسرعته.

6:4:2 عيوب الحاسوب التعليمي

على الرغم من المزايا التي أضافها استخدام الحاسوب التعليمي للطلبة إلا أنّ التكنولوجيا تبقى كما يقال "سلاحاً ذا حدّين" لها جانب إيجابي وآخر سلبي، فالحاسوب لا يخلو من بعض العيوب والصعوبات التي تواجه تطبيقه، وتتمثل في نقص الأجهزة، وقلة صيانتها،

ونقص البرامج التعليمية الملامة، وندرة وجود برامج ذات نوعية جيدة، كما أنّ بعض البــرامج المصممة لا يمكن استخدامها مع أجهزة حاسوبية من أنواع أخرى، بالإضافة إلى نقص تــدريب المعلمين تربوياً ومهنياً للتعامل مع الحاسوب وبرامجه.

كما أنّ جهاز الحاسوب يفتقد التمثيل(الضمني) للمعرفة فكما هو معلــوم فــإنّ وجــود المتعلّم أمام المعلّم يجعله يتلقّى عدة رسائل في اللحظة نفسها من خلال تعابير الوجــه ولغــة الجسم والوصف والإشارة واستخدام الإيماء وغيرها من طرق التفــاهم والتخاطــب (غيــر الصريحة) التي لا يستطيع الحاسوب تمثيلها بالشكل الطبيعي (الحيلة، 2002).

ومن أهم الصعوبات التي تواجه تطبيق التعليم بالحاسوب أنّها عملية مكلفة ولا بدّ من الأخذ بعين الاعتبار تكاليف التعليم عن طريق الحاسوب موازنة بالفوائد التي يمكــن أن نجنيهــا منه وذلك من ناحية التعليم والتدريب فقد تصبح عملية صيانة أجهــز ة الحاســوب مــشكلة، وبخاصة إذا ما تعرضت هذه الأجهزة للاستعمال الدائم (اسكندر وغزاوي، 1994 والمجــالي 2005).

وبالرغم من ذلك يبقى الحاسوب ضرورة حتمية في الوقت الحالي لا يمكن الاستغناء عنه في عصر أصبح فيه رمزاً أو جزءاً مهماً من ثقافة التقدم الحضاري، وأصبح تعلّمه ضــرورة للتوافق التعليمي والمهني.

5:2 البرامج التعليمية المحوسبة

أشارت العديد من الدراسات الحديثة إلى العديد من الأساليب التعليمية الحديثة التي تركز على استخدام تكنولوجيا تعليمية ذات مستوى عال وتسد هم في إحداث تغيّرات فــي معرفــة التلاميذ، وقد تجلّى ذلك باستخدام البرامج التعليمية المحوسبة (الشرعة وعدوان 2007) وهــي تلك البرامج التي يتم تصميمها وبرمجتها بواسطة جهاز الحاسوب بإحدى البرامج التطبيقيــة أو لغات البرمجة، تحتوي على مواد تعليمية من مقررات دراسية مقسّمة إلى أطر وأجزاء صــغيرة متسلسلة بمنطقية، ويوجد بينها علاقات، تتنقل بالمتعلّم من إطار إلى آخر، وهذه الأطــر تمثّــ

أنماط السلوك المخطط والمتتابع وهذه الأطر معتمدة على الاستجابة والتعزيز حتى يتحقق ذلك التعلّم المرغوب فيه (سلامة، 2002).

ويرى كينزي (Kinzie, 2000) ضرورة تهيئة الطلاب نحو تكنولوجيا التعليم المحوسبة؛ لما للاتجاهات المتولدة بوساطة البرامج التعليمية المحوسبة من فاعليّة في زيادة كفاءات المتعلمين نحو المواضيع التعليمية ويرى ريتشارد أنّ توجيه التلاميذ نحو استخدام برامج الحاسوب وتطبيقاته وإدراك مزاياه يشكل ضرورة؛ لما للاتجاهات من أثر في استخدامه، والإقبال عليه، والاستفادة من إمكاناته. كما أن التفاعل الذي يحدث بين التلاميذ وهذه البرامج المحوسبة في أثناء تعلّمهم يولّد اتجاهات إيجابية لدى التلاميذ مما يزيد من دافعيتهم للتعلّم (Richard,1997).

وكذلك توفّر البرامج التعليمية المحوسبة التفاعل بين المتعلمين مع بعضهم البعض ومع المعلّم، وتوجد مثيرات وتعزيزات للمتعلّم (Lindroth, 1999).

ومن هنا نلمس أهمية البرامج التعليمية المحوسبة بما تقدّمه من أنماط تعليمية جديدة من خلال تقديم الدروس التعليمية بطريقة حديثة محوسبة، واستخدامها للرقي بعملية التعليم والـــتعلّم لتواكب عصر الحداثة الذي نعيشه اليوم وتطوير عملية التعليم والتعلّم من خـــلال تطـــوير دور المعلّم وتحسين الطرق والأساليب التعليمية وزيادة قدرات الطالب على التفاعل مـــع العمليـــة التعليمية.

5:2 :1 خصائص الدروس التعليمية المحوسبة

هناك العديد من الأمور التي يجب أن تتوفر في الدروس التعليمية المحوسبة حتى تتّـــسم هذه الدروس بالفاعلية، وأهمها:

1. يجب توضيح الأهداف وصياغتها صياغة سلوكية واضحة قابلة للملاحظة والقياس.

2. توضيح المفاهيم الأساسية والتركيز عليها وذلك من خلال تحليل المحتوى التعليمي.

3. مناسبة المحتوى التعليمي للفئة المستهدفة، بحيث تتناسب مع قدراتهم وخبراتهم السابقة.

4. توفير فرص التعليم الفردي.

5. جذب انتباه المتعلّم من خلال عرض المادة التعليمية، واستخدام الوسائط المتعددة مثل المؤثرات الصوتية والحركية والرسومات.

6. إثارة دافعية المتعلّم وزيادة تفاعله ويتم ذلك من خلال استخدام التعزيزات المتنوعة وتصميم شاشات البرنامج وفق المعايير المتّفق عليها.

7. توفير التغذية الراجعة للمتعلّم من خلال تعريفهم بمستوى أدائهم، وتقديم الإجابات الصحيحة (عبد الحق، 2007).

2: 5:2 مميزات استخدام الدروس التعليمية المحوسبة في التعليم

إنّ للدروس التعليمية المحوسبة مميزات عديدة، من أهمها إثارة الدافعية فمن أكثر الأمور التي يسهم فيها استخدام الدروس التعليمية المحوسبة هو زيادة التفاعل الإيجابي، وزيادة التبادل النشط بين الطالب والحاسوب، فالحاسوب يقدّم المعلومات (المحتوى) والطالب يعطي الاستجابة وبناءً على استجابة الطالب يحدّد الحاسوب مسار العمل بالإضافة إلى تفريد التعليم، ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، كما أنّها تقدم التغذية الراجعة عند الحاجة، بما يؤثّر إيجابيا على فاعلية الدرس.

وتساعد أيضا في اختفاء العناصر السلبية من نفوس كثير من الطلاب؛ كالخوف والرهبة والخجل، والتردد. فالطالب يتمتع بكامل حريته في التفاعل مع الجهاز والبرنامج التعليمي للدرس المحوسب دون خوف أو خجل من أحد. وتبيّن من خلال الدراسات أن الدروس التعليمية المحوسبة تجد قبولاً لدى العديد من الطلبة مع تنوّع أسبابهم لهذا القبول، منهم لأنّه لا يتعرّض للنقد من هذا الجهاز، ومنهم لحبّ التعلّم من خلال جهاز الحاسوب، وآخرون للسيطرة والتحكم في سير العملية التعليمية مما يؤدي إلى التحصيل العالي لدى الطلبة والإفادة من أنماط تعليمية مختلفة يصعب عرضها بطرق التدريس التقليدية (عيادات، 2004).

ونلاحظ مما وورد سابقاً أنّ من أهم ما تتميّز به الدروس التعليمية المحوسبة خاصية التفاعل التي تتيحها للطالب وهي ميزة مهمة تؤثر إيجاباً في الموقف التعليمي وتجعله أكثر متعة وإثارة وأكثر تحقيقاً لأهداف العملية التعليمية، فهي تثير المتعلّم بشكل يدفعه للمشاركة الفعّالة في الدرس وتستثير طاقاته من أجل مواصلة العمل مع البرنامج والتغلب على الملل أو الرتابة التي قد تصيب المتعلّم في الطرق التعليمية التقليدية، ومن ناحية أخرى تقدّم هذه البرامج الصور والمؤثرات الصوتية التي تجذب انتباه الطالب ويُعد هذا تعزيزاً لاستجابة المتعلّم مما يجعله أكثر فاعلية ويدفعه للاستمرار في العملية التعليمية وتحقيق أهدافها على أكمل وجه.

3: 5:2 سلبيات الدروس التعليمية المحوسبة

بالرغم من المميزات العديدة لاستخدام الدروس التعليمية المحوسبة في العملية التعليمية، إلا أنّها لا تخلو من بعض السلبيات، فهي تعتمد وبشكل كبير على القراءة والمهارات المرئية فعادة ما تعرض المعلومات في الدروس التعليمية المحوسبة على شكل نصوص ليقرأها الطالب، ولذلك يعتمد هذا النوع من الدروس على قدرة الطالب على القراءة. وقد تختلف القدرة على القراءة من طالب لآخر، لذلك يجب على معدّ البرمجية أن يستخدم الصور والأصوات للتعبير عن المعلومات وللتقليل من الاعتماد على القراءة فقط وإنّ التصميم الضعيف للشاشة ومحدودية الألوان التي تعمل بها ونوعية الصور عادة ما تكون مؤثرة وبشكل كبير على كفاءة تلك الدروس.

كما أنها بحاجة إلى تطوير المهارات فينبغي على المعلّم ومصمم البرمجية أن يطوّر مهاراته في إعداد الدروس المحوسبة باستمرار ويتعرف إلى كل ما هو جديد في هذا المجال، ويجب على المعلّم ومعدّ الدروس المحوسبة أن يكون مطّلعا على النظريات التربوية واستراتيجيات التعليم وأدوات التقويم والتعزيز لأنّ ذلك يساعده على إعداد دروس محوسبة ناجحة (عبد الحق، 2007).

ومما سبق نستطيع القول إنّ هناك حسنات وسلبيات للدروس المحوسبة ولكن إذا استطعنا تصميم الدروس بشكل منظم ومبني على الأسس العلمية الصحيحة وعلى نظريات

علم النفس ونظريات التعلّم فإن محاسنها ستفوق سلبياتها بشكل كبير وتؤدي الغرض الذي صمّمت من أجله وهو تحسين عملية التعلّم بكاملها.

6:2 أهمية اللغة

للغة أهمية كبيرة في حياة البشر فهي أداة الفرد في التفكير والاتصال بالآخرين والتعبير عن حاجاته، وهي من وسائل التقدم الحضاري، ووسيلة للاستمتاع والتذوق، ولغتنا العربية هي لغة القرآن الكريم لها منزلتها الخاصة بين لغات العالم لما تمتلكه من خصائص وصفات.

ويدخل تعليم اللغة ضمن الأولويات التي تحرص الأمم على بقائها واستمرارها، لإبراز مميزاتها والحفاظ على هويتها، وإثبات بعدها الحضاري والإنساني والاجتماعي.

6:2 :1 مفهوم اللغة

اختلف الباحثون القدامى والمحدثون في تعريف اللغة وتحديد مفهومها، وجاء في لسان العرب لابن منظور: فعل (لغا) بمعنى تكلم، وأضاف اللغة أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم، وهي (فُعْلةٌ) من لَغَوْت أي تكلَّمت، وأصلها لُغْوة.

وأشار ابن جني للغة بقوله: "هي أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم" فاللغة في حد ذاتها حادثة صوتية فسيولوجية، بمعنى أنها أصوات تحدث بطريقة معينة بالنسبة إلى جسم الإنسان، قصد بها أن تعبر عن أغراض القوم من خلال الدلالة على المعنى (لجنة من أعضاء قسم اللغة العربية، 2007).

وهي "عبارة عن أصوات ورموز تجمع في شكل كلمات وجمل توضع في شكل تراكيب لغوية لتعطي معنى" (Norton, 1993)، وهي "نظام للأصوات يستخدمه الفرد للاتصال بالآخرين في مجتمعه شفاهياً أو بشكل مكتوب له سياق" (Kroch, 1994)، أما ستيرنبرغ (Sternberg, 2003) فقد عرفها على أنها: استخدام منظم للكلمات من أجل تحقيق الاتصال بين

الناس وقد عرفها ديوي (Dewey) على أنها: أداة اتصال وتعبير تحتوي على عدد من الكلمات بينها علاقات تركيبية؛ تساعد على نقل الثقافة والحضارة عبر الأجيال (العتوم، 2004).

واللغة في رأي بعض المربين كلام مفيد وإشارات معبرة، ورموز اصطلاحية واضحة تترجم مخزونا ذهنيا، وذلك رغبة من الفاعل في نقل هذا المخزون إلى الطرف الآخر، أي من متكلم إلى مستمع ومن مشير إلى مشار إليه ومن كاتب إلى قارئ، ولكن هذا النقل يستلزم وجود دلالة لفظية أو معنوية حقيقية أو مجازية في اللفظ المنقول وينبغي أن يكون المتلقي عارفاً بهذه الدلالات وإلا كان الفهم والإدراك ناقصاً أو منعدماً، وتتكون الدلالة من معاني المفردات وقواعد التنظيم وقواعد البنية وقواعد الأسلوب ومهارة التبليغ (أبو نوفل، 2006).

2: 6:2 اللغة العربية

تعد اللغة العربية أقدم اللغات الحية على وجه الأرض، وقد تكفّل الله - سبحانه وتعالى - بحفظ هذه اللغة حتى يرث الله الأرض ومن عليها، قال تعالى:" إنا نحن نزلنا الذكر وإنا له لحافظون". وأشار العلايني للغة العربية بقوله: هي الكلمات التي يعبّر بها العرب عن أغراضهم، وقد وصلت إلينا عن طريق النقل، وحفظها لنا القرآن الكريم والأحاديث الشريفة. ومنذ عصور الإسلام الأولى انتشرت العربية في معظم أرجاء المعمورة وبلغت ما بلغه الإسلام وارتبطت بحياة المسلمين فأصبحت لغة العلم و الأدب والسياسة والحضارة فضلاً عن كونها لغة الدين والعبادة.

وتنبع أهمية اللغة العربية من نواحٍ عدّة؛ أهمها:

1. ارتباطها الوثيق بالدين الإسلامي و القرآن الكريم، فقد اصطفى الله هذه اللغة من بين لغات العالم لتكون لغة كتابه العظيم و لتنزل بها الرسالة الخاتمة فقال تعالى: **" إِنَّا أَنزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَّعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ"** (يوسف:2) ومن هذا المنطلق ندرك عميق الصلة بين العربية والإسلام.

2. أن اللغة العربية مفتاح إلى الثقافة الإسلامية والعربية، ذلك أنها تتيح لمتعلمهـا الإطـلاع على كم حضاري وفكري لأمّة تربّعت على عرش الدنيا عدّة قرون، وخلّفت إرثاً حضارياً ضخما في مختلف الفنون وشتى العلوم (أبو نوفل، 2006).

ومن هنا تنبع أهمية العربية في أنها من أقوى الروابط و الصلات بين المسلمين، ذلك أن اللغة من أهم مقوّمات الوحدة بين المجتمعات. وقد دأبت الأمة منذ القدم على الحـرص علـى تعليم لغتها، ونشرها للراغبين فيها على اختلاف أجناسهم و ألوانهم وما زالت، فالعربية لم تعد لغة خاصة بالعرب وحدهم، بل أضحت لغة عالمية يطلبها ملايين المسلمين في العـالم اليـوم لارتباطها بدينهم و ثقافتهم الإسلامية، كما أننا نشهد رغبة في تعلّم اللغة من غيـر المـسلمين للتواصل مع أهل اللغة من جانب، وللتواصل مع التراث العربي و الإسلامي من جهة أخرى.

6:2 :3 وظائف اللغة العربية

اللغة وسيلة اتصال بين البشر، وهي وسيلة تفكير أيضا وهي أهـم وسـيلة لاكتـساب المعلومات من الآخرين أو نقلها إليهم، والتواصل بين البشر يتم الاستماع إلـيهم أو قـراءة مـا كتبوه، ونقل الأفكار والأحاسيس إليهم.

فهي الأداة التي تساعد الفرد على ضبط تفكيره ونقله إلى الآخرين، وهي وسيلة التفـاهم بين الأفراد والجماعات. وبها يمتع الإنسان نفسه، كالانتفاع بأوقات الفراغ والقـراءة والتـسلية والنشاطات والتذوق الجمالي وغير ذلك، وأنها الوسيلة الأولى لنقل التجارب بين الأفراد، فهـي الأداة التي تنقل بها المعارف، والثقافات بين الأفراد وبين الأجيـال، وتحفـظ التـراث الثقـافي والحضاري. (الساموك و الشمري، 2005).

ويمكن القول إنّ للغة العربية وظائف كثيرة من أهمها:

1. إنها وسيلة الإنسان العربي في التفكير، فنحن عندما نفكـر نـستخدم الألفـاظ والجمـل والتراكيب العربية في كلامنا وكتابتنا.

2. أنها تحمل المبادئ الإسلامية السليمة التي يتضمنها القرآن الكريم.

3. تأصيل العقيدة الإسلامية، فهي تحمل إلى المتكلمين بها هدي القرآن وهدي رسول الله (صلى الله عليه وسلم) في قوالب رصينة محكمة، فالقرآن الكريم نزل باللغة العربية قال تعالى: **" كِتَابٌ فُصِّلَتْ آيَاتُهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لِّقَوْمٍ يَعْلَمُونَ "** (فصلت:3)، والحديث النبوي كان باللغة العربية التي يتحدثها الرسول (صلى الله عليه وسلم).

4. تساعد اللغة العربية على حفظ التراث العربي الثقافي وحضارة العرب، وما فيها من ملامح الثقافة العربية وآدابها.

5. أنها من مقومات الأمة العربية التي توثق شخصيتها وشخصية أفرادها، وتؤكد هويتهم (الدليمي والوائلي، 2003).

6:2 :4 مكانة اللغة العربية التعليمية

تظفر اللغة العربية بأوفر الحصص المقررة في الخطط العامة للدراسة بين سائر المواد، وفي جميع المراحل الأساسية والثانوية جميعها، فما يخص فروعها من زمن الدراسة في الأسبوع الواحد يستغرق ما يقرب ثلث مجموعة الجدول الأسبوعي لكلّ المواد (الساموك والشمري، 2005).

6:2 :5 أهداف تدريس اللغة العربية

عند الحديث عن وظيفة اللغة في حياة الأفراد والجماعات، يتبين أنّه يمكن حصر استعمال اللغة في المواقف الوظيفية الآتية:

- القراءة: قراءة ما يكتب بالفصحى.
- الكتابة: كتابة ما يريد الإنسان نقله إلى الآخرين بالفصحى.
- التحدث: التعبير عن الأفكار والمشاعر والحاجات بالفصحى.
- الاستماع: الإصغاء لما يقال بالفصحى من أجل فهمه (جابر، 2002).

أما أهداف تدريس اللغة العربية في المرحلة الأساسية فإنّها تشمل ما يأتي:

1 - تزويد التلميذ بالمهارات الأساسية للقراءة والكتابة.

2 - إكساب التلميذ القدرة على الكتابة الصحيحة بسرعة مناسبة من الناحية الهجائية، مراعياً في كتابته قواعد الخط الصحيحة، وقواعد الترقيم.

3 - أن يعبر التلميذ عن حاجاته ومشاعره وخبراته تعبيراً شفوياً سليماً، وتعبيراً كتابياً فصيحاً.

4 - تزويد التلميذ بالثروة اللغوية المناسبة، وغرس الميول القرائية في نفسه ، وتدريبه على تذوق النصوص الأدبية.

5 - أن يستوعب التلميذ مضمون ما يقرأه أو يسمعه، ويتفاعل مع المقروء والمسموع، واكسابه القدرة على مناقشة الأفكار فيه واعطاء الرأي مهما كان بسيطا حول ما هو مقروء أو مسموع.

6 - أن يألف التلميذ استخدام معاجم اللغة والموسوعات اللغوية، وتنمية قدرته على حسن استغلال أوقات فراغه؛ وذلك بقراءة الكتب المتنوعة والقصص المفيدة.

7 - تنمية اعتزاز التلميذ بأمته العربية الإسلامية، وترسيخ انتمائه إلى وطنه. (إبراهيم 1999 والدليمي والوائلي، 2003).

6:2 :6 الحاسوب واللغة العربية

شهدت الألفية الثالثة تطورات سريعة في مجالات الحياة كلها؛ بسبب التطور العلمي والتكنولوجي الناتج عن مدنية الإنسان، التي دفعته إلى الاكتشاف والابتكار للوسائل المختلفة، والتي رفعت من مستوى حياته وثقافته، وفي ضوء هذا الواقع فقد أصبح لزاماً على المختصين والقائمين على مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها البحث عن وسائل جديدة في تدريس اللغة

العربية، فتوجهوا إلى ربط اللغة بالمحسوسات والوسائل وكذلك الصور والأفلام وما إلـى ذلـك (عبد اللاه 2008).

وهناك ما يشير إلى أن استخدام الحاسوب في ميدان التعليم يحمل بارقة أمل جديدة نحو تحسين تعليم اللغة لما يتمتع به أسلوب التدريس هذا من إمكانات تحقق الغاية المستهدفة من التعلّم، فهناك توجه نحو إنتاج برمجيات تعليمية متخصصة في تعليم اللغة العربية لكي تقوم بدور أساسي في تطوير اللغة العربية وتنميتها عند المتعلّم. وتشير المراجع إلى عدة أنواع من البرمجيات التي تستخدم في تعليم اللغة العربية كبرمجيات تعليم اللغة والكتابة وبرمجيات لتعليم كتابة القصص وبرمجيات لتعليم القراءة والاستيعاب من خلال الحاسوب وبرمجيات تعتمد برامج التدريب والممارسة وبرمجيات تعتمد على التعلم الذاتي والمحاكاة وغيرها (النيادي 2009).

ومما سبق يمكننا القول أن الحاسوب يخدم اللغة العربية عن طريق تقديمها للتلميذ بصورة جذابة وأسلوب جديد وشائق، فيمكننا من خلال جهاز الحاسوب وبرامجه التعليمية المختلفة تقديم دروس اللغة العربية بشكل جديد، والآن وبعد دخول الحاسوب التعليمي إلى ميدان تعليم اللغات وظهور البرمجيات لتعليم القراءة والكتابة والقواعد، فإن على معلم اللغة العربية أن يعيد النظر إلى أسلوبه وطريقة تدريسه، وعليه أن يسرع الخطى ليواكب تطورات العصر الجديد ويساير هذه التغيرات التي ظهرت في ميدان التربية والتعليم ويستثمرها في تحسين مستوى تحصيل طلبته في اللغة العربية.

7:2 الدراسات السابقة

أجريت العديد من الدراسات العربية والمحلية والأجنبية حول استخدام التكنولوجيا في التعليم بمختلف أشكالها، وأشارت العديد من الدراسات إلى أهمية الاهتمام بتوظيف الحاسب الآلي، وبرامجه وتقنياته، ومستجداته في تحسين التعليم وزيادة التحصيل. ومنها:

1: 7:2 الدراسات العربية

1. دراسة النيادي (2009)

عنوان الدراسة: **أثر برمجية تعليمية في تحصيل طلاب الصف الرابع الأساسي في قواعد اللغة العربية في منطقة العين التعليمية.**

هدفت هذه الدراسة إلى تصميم برمجية تعليمية في اللغة العربية ودراسة أثرها في تحصيل طلاب الصف الرابع الأساسي في قواعد اللغة العربية في منطقة العين التعليمية. وقد تكوّنت عينة الدراسة من (40) طالباً من مدرسة الظاهر للتعليم الأساسي والثانوي في منطقة العين التعليمية، وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة. وقد تم تدريس طلبة المجموعة التجريبية باستخدام البرمجية التعليمية، في حين تم تدريس طلبة المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية الاعتيادية من خلال الشرح، واستخدام السبورة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد اختبار تحصيلي تكوّن من (15) فقرة، من نوع الاختيار المتعدد، ولكل فقرة اختياران، أحدهما صحيح حيث تم تطبيقه على المجموعتين قبل تدريسهم بالطريقة الحاسوبية والطريقة التقليدية. حيث تأكد الباحث من تكافؤ المجموعتين من خلال حساب متوسط درجات الطلاب في كلّ مجموعة على الاختبار التحصيلي ثم قام الباحث بتطبيق الدراسة على مجموعتي الدراسة كما قام الباحث بتحديد المادة التعليمية المتعلقة بالجملة الفعلية والجملة الاسمية، ثم تم تصميمها بوساطة الحاسوب من خلال برنامج البوربوينت (PowerPoint) وقد عرض بوساطة جهاز عرض البيانات (Data Show) وذلك لسهولة التعامل مع هذا البرنامج، ولما يتمتع به من إمكانيات فنية عالية، وقد تم إضافة الإرشادات على كل شريحة في البرنامج، كي تساعد الطالب على استخدام المادة التعليمية بواسطة الحاسوب، كالرجوع إلى الشريحة الرئيسية، أو الخروج من البرنامج.

وقد أظهرت نتائج الدراسة ما يأتي:

1. عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) في أداء أفراد عينة الدراسة على الاختبار القبلي وحسب متغيّر المجموعة (التجريبية والضابطة)، مما يدل على تكافؤ مجموعتي الدراسة.

2. وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) في أداء أفراد عينة الدراسة على الاختبار البعدي وحسب متغيّر المجموعة (التجريبية، والضابطة)، ولصالح أداء طلبة المجموعة التجريبية على الاختبار البعدي.

3. وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) في أداء طلبة المجموعة التجريبية وحسب متغيّر الاختبار (قبلي، وبعدي)، ولصالح أداء طلبة المجموعة التجريبية على الاختبار البعدي بمتوسط حسابي (11.35) مقابل متوسط حسابي (4.65) لأدائهم على الاختبار القبلي.

2. دراسة زليعي (2008)

عنوان الدراسة: **أثر استخدام أحد برامج الحاسب الآلي على تعلّم قواعد اللغة الإنجليزية لطــلاب الصف الأول ثانوي بمدينة جدّة.**

هـ دفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام أحد برامج الحاسب الآلي بوصفــه وسيـ لة تعليمية في تدريس قواعد اللغة الإنجليزية (زمن الفعل : الماضي / المضارع / المستقبل) علـــى تحصيل طلاب الصف الأول ثانوي بمدينة جدّة عند مستوى التذكر ومستوى الفهم حسب تصنيف بلوم للأهداف المعرفية مقارنةً بالطريقة التقليدية القائمة على العرض اللفظي واستخدام السبورة والأقلام الملوّنة. وقد اعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي، حيث طبقت الدراسة علـــى عينـــة قصدية بلغ حجمها (42) طالبا من طلاب الصف الأول ثانوي تم اختيارهم من مدرسة القـــدس الثانوية بمدينة جدة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1429/1428هـــ.

وقد تم تقسيم عينة الدراسة الكلية إلى مجموعتين تجريبية، وتكونت من(22) طالباً درست القواعد المستهدفة باستخدام الحاسب الآلي كوسيلة تعليمية، ومجموعة ضابطة وتكونت من (20)

طالباً درست القواعد نفسها باستخدام الوسائل التقليدية القائمة على العرض اللفظـــي والاســـتعانة بالكتاب المدرسي والسبورة والأقلام الملونة. وقد كانت أداة الدراسة عبارة عن اختبار تحصيلي تم تحكيمه والتأكد من صدقه وثباته قبل تطبيقه فعلياً على مجموعتي الدراسة.

وأظهرت الدراسة النتائج الآتية:

1. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل الطلاب في المجموعة التجريبية وبين متوسط تحصيل الطلاب في المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى التذكر.

2. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل الطلاب في المجموعة التجريبية وبين متوسط تحصيل الطلاب في المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى الفهم.

3. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل الطلاب في المجموعة التجريبية وبين متوسط تحصيل الطلاب في المجموعة الضابطة في الاختبار الكلي البعدي لــصالح المجموعــة التجريبية.

3. دراسة (جبر 2007)

عنوان الدراسة: **أثر استخدام الحاسوب على تحصيل طلبة الصف الــسابع فــي الرياضــيات واتجاهات معلميهم نحو استخدامه كوسيلة تعليمية.**

هدفت الدراسة إلى استقصاء أثر استخدام الحاسوب على تحصيل طلبة الصف الــسابع الأساسي في الرياضيات. مقارنة بالطريقة التقليدية، ومعرفة اتجاهات معلميهم نحــو اســتخدامه كوسيلة تعليمية. وتكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف السابع الأساسي في مدارس محافظــة سلفيت جميعهم في العام الدراسي (2006 2007) كما ضم مجتمع الدراســة معلمــي الــصف السابع الأساسي في الرياضيات جميعهم والبالغ عددهم (37) معلماً ومعلمة.

وقد بلغ حجم عينة الدراسة (94) طالباً وطالبة من طلبة الصف السابع الأساسي في المحافظة للعام (2006 2007) وبلغ عدد المعلمين (37) معلماً ومعلمه (معلمي الرياضيات للصف المذكور في المحافظة جميعهم) لدراسة اتجاهاتهم نحو استخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية، وبعد أن قسّم الطلبة في مجموعتين: تجريبية درست باستخدام الحاسوب وبلغ عدد أفرادها (47) طالباً وطالبة مقسمة لشعبتي ذكور وعددهم (24) طالباً وإناث عددهن (23) طالبة وأخرى ضابطة درست بالطريقة التقليدية موزّعة في شعبتي ذكور وإناث وعدد أفراد كل منهما مشابه لمثيله في المجموعة التجريبية.

وقد حاولت هذه الدراسة الإجابة عن السؤالين الآتيين:

- ما أثر استخدام الحاسوب في تدريس الرياضيات على تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي في وحدة المجموعات؟

- ما اتجاهات معلمي الرياضيات نحو استخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية في تدريس الرياضيات؟

وللإجابة عن سؤالي الدراسة، استخدم الباحث برنامجاً محوسباً تم إعداده باستخدام برنامج عرض الشرائح (Power point) وطبقت أدوات الدراسة على عينتها، وجمعت البيانات وحللت باستخدام رزمة (SPSS) الإحصائية، واستخدم تحليل التباين الأحادي للتحقق من تكافؤ المجموعات في الاختبار القبلي، وتحليل التباين الثنائي لمعرفة أثر متغيري طريقة التدريس والجنس والتفاعل بينهما على التحصيل في الاختبار البعدي، واختبار توكي - كريمر للمقارنات البعدية بين مجموعات الدراسة.

وكانت أهم النتائج التي توصل إليها الباحث ما يلي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي في القياس البعدي في وحدة المجموعات في الرياضيات تعزى

لطريقة التدريس (حاسوب، تقليدية) ولصالح طريقة التدريس بالحاسوب، ولم تكشف الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيا تعزى للجنس أو للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس.

- توجد اتجاهات إيجابية لدى معلمي الرياضيات للصف السابع الأساسي نحو استخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية في تدريس الرياضيات.

4. دراسة الهرش وعبابنة والدلالعة (2006)

عنوان الدراسة: **أثر استخدام برمجيتين تعليميتين مختلفتين في تحصيل تلميذات الصف الأول الأساسي في الرياضيات.**

وهدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر اختلاف نمط التدريس في برمجيتين تعليميتين في تحصيل تلميذات الصف الأول الأساسي في مادة الرياضيات. وتكونت عينة الدراسة من (41) تلميذة تم اختيارهن بطريقة قصدية، وتم تقسيم أفراد عينة الدراسة إلى مجموعتين بطريقة عشوائية: المجموعة التجريبية الأولى (21 تلميذة) تعلّمت بأسلوب التعليم الخصوصي المحوسب، والمجموعة التجريبية الثانية (20 تلميذة) تعلّمت بأسلوب الألعاب التعليمية المحوسبة.

وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً في التحصيل المباشر بين مجموعتي الدراسة ولصالح المجموعة التي تعلّمت بنمط الألعاب التعليمية المحوسبة.

5. دراسة الدايل (2005)

عنوان الدراسة: **أثر استخدام الحاسوب في تدريس الرياضيات على تحصيل طلاب الصف الثاني الابتدائي.**

هدفت هذه الدراسة استقصاء أثر استخدام الحاسوب في اكتساب مهارات العمليات الحسابية الثلاث (جمع، وطرح، وضرب) لطلاب الصف الثاني الابتدائي في معهد العاصمة النموذجي في الرياض، وبالتحديد فقد سعت الدراسة للإجابة عن السؤالين الآتيين:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل المباشر (الآني) لأفراد عينة الدراسة في المهارات الحسابية (جمع، وطرح، وضرب) تعزى إلى استراتيجية التعلّم بواسطة الحاسوب؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل المؤجل (الاحتفاظ) لأفراد عينة الدراسة في المهارات الحسابية (جمع، وطرح، وضرب) تعزى إلى استراتيجية التعلّم بواسطة الحاسوب؟

وللإجابة عن الأسئلة تكونت عينة الدراسة من (40) طالباً من الصف الثاني الابتدائي في معهد العاصمة النموذجي بالرياض وتم توزيعهم عشوائياً إلى مجموعتين: ضابطة تعلمت بالطريقة التقليدية (الاعتيادية) (19) طالباً، والثانية تجريبية تعلمت باستخدام الحاسوب (21) طالباً.

وبعد تطبيق إجراءات الدراسة على أفراد العينة، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للعلامات الكلية لأفراد العينة، وعند تحليل البيانات تم التوصل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل المباشر (الآني) والمؤجل (الاحتفاظ) لأفراد عينة الدراسة في المهارات الحسابية الثلاث تعزى إلى استخدام استراتيجية التعلّم باستخدام الحاسوب.

6. دراسة عبيدات (2005)

عنوان الدراسة: **أثر استخدام الألعاب التربوية المحوسبة في تحصيل بعض المفاهيم الرياضية لطلبة الصف الثالث الأساسي.**

هدفت هذه الدراسة إلى تقصّي أثر استخدام الألعاب التربوية المحوسبة في تحصيل بعض المفاهيم الرياضية لطلبة الصف الثالث الأساسي. وتكونت عينة الدراسة من (68) طالباً وطالبة، تم توزيعهم إلى أربع مجموعات بالطريقة العشوائية، مجموعتين تجريبيتين إحداهما للذكور والأخرى للإناث درستا من خلال الألعاب التربوية المحوسبة، وتكونتا من (34) طالباً وطالبة، ومجموعتين ضابطتين إحداهما للذكور والأخرى للإناث درستا بالطريقة التقليدية وتكونتا من (34) طالباً وطالبة.

وأظهرت الدراسة النتائج الآتية:

- وجود فروق دالة إحصائياً في تحصيل الطلبة لبعض المفاهيم الرياضية على الاختبار المباشر والمؤجل ولصالح المجموعة التجريبية التي تعلمت من خلال الألعاب التربوية المحوسبة.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل المباشر والمؤجل لأفراد المجموعة التجريبية، تعزى إلى الجنس.

7. دراسة دويدي(2003)

عنوان الدراسة: **أثر استخدام ألعاب الحاسب الآلي وبرامجه التعليمية في التحصيل ونمو التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي في مقرر القراءة والكتابة بالمدينة المنورة.**

هدفت الدراسة إلى استقصاء أثر استخدام ألعاب الحاسب الآلي وبرامجه التعليمية على التحصيل ونمو التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي في مقرر القراءة والكتابة.

استخدم الباحث المنهج التجريبي لدراسة هذا الأثر، وتمثّلت عينة البحث العشوائية في (59) تلميذاً تم توزيعهم إلى ثلاث مجموعات، تم استخدام ألعاب الحاسب الآلي التعليمية مع المجموعة التجريبية الأولى، واستخدم برنامج حاسب آلي تعليمي إضافة لألعاب الحاسب الآلي للمجموعة التجريبية الثانية، بينما درست المجموعة الثالثة بالطريقة المعتادة كمجموعة ضابطة.

ولقياس أثر استخدام ألعاب الحاسب الآلي وبرامجه التعليمية في التحصيل تم إعداد اختبار تحصيلي في المجموعة السادسة للحروف بمقرر القراءة والكتابة والأناشيد لتلاميذ الصف الأول الابتدائي بالمملكة العربية السعودية، وطبق اختبار تورانس للتفكير الابتكاري والمقنن على البيئة السعودية لتحديد أثر استخدام ألعاب الحاسب الآلي وبرامجه التعليمية على عناصر التفكير الإبداعي (الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتفاصيل).

وجاءت النتائج على النحو الآتي:

- لم تظهر النتائج وجود فــروق ذات دلالــة إحــصائية عنــد مــستوى الدلالــة(α= 0.05) في تحصيل المجموعات الثلاث.

- بينما أسفرت النتائج عــن ظهــور فــروق ذات دلالــة إحــصائية عنــد مــستوى الدلالــة (α = 0.05) في نمو كل قــدرة مــن قــدرات التفكيــر الإبــداعي علــى حــدة (الطلاقــة، والمرونة، والأصالة، والتفاصيل) وكذلك في تنمية قــدرة التفكيــر الإبــداعي ككــل لــصالح المجموعة التجريبية الأولى والتي استخدمت ألعاب الحاسب الآلي التعليمية.

8. دراسة الحيلة وغنيم (2002)

عنوان الدراسة: **أثر الألعاب التربوية اللغوية المحوسبة والعادية في معالجة الصعوبات القرائية لدى طلبة الصف الرابع الأساسي.**

هـ دفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر الألعاب التربوية اللغوية المحوسبة والعادي ة في معالجة صعوبات التعلم القرائية لدى طلبة الصف الرابع الأساسي مقارنة بالطريقة الاعتيادية في مدرستين من المدارس الخاصة في محافظة مدينة عمان، وقد تكونت عينة الدراسة مــن (48) طالبا وطالبة (30 طالبة و18 طالبا) تم اختيارهم بنــاء علــى نتــائج تطبيــق أداتــين همــا: مقياس"مايكل بست" المعرب والمطور للبيئة الأردنية وذلك بهدف الكشف عن الطلبــة الــذين يعانون من صعوبات في التعلم، واختبار تشخيص في اللغة العربية للكــشف عــن الــصعوبات القرائية التي يعاني منها الطلبة، وقد ثبت صدق الأداتين وثباتهما، وقد وزع أفراد عينة الدراسة عشوائيا إلى ثلاث مجموعات بحيث تشكلت كل مجموعة من (16) طالبا وطالبة (10طالبــات، و6 طلاب) وتم معالجة الصعوبات القرائية لدى أفراد المجموعة الأولــى باســتخدام الألعــاب اللغوية المحوسبة، والمجموعة الثانية استخدمت الألعاب التربوية العاديــة، والثالثــة عولجــت بالطريقة الاعتيادية، وقد صممّ الباحثان مجموعة من الألعاب التربوية اللغوية بعــد تــشخيص الصعوبات القرائية، وبناء الخطط العلاجية، وقد استمر تطبيقها مدة شهر واحد بشكل مكثف.

وكشفت نتائج الدراسة عن الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات علامـــات طلبة مجموعات الدراسة على الاختبار التحصيلي المباشر والمؤجل، ولصالح الطلبة الـــذين تم معالجتهم بالألعاب اللغوية المحوسبة أولاً، ثم لصالح الطلبة الـــذين عولجـــوا بالألعـــاب التربوية اللغوية ثانياً، ثم لصالح الطلبة الذين عولجوا بالطريقة الاعتيادية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات علامـــات طلبة مجموعات الدراسة على الاختبار التحصيلي المباشر والمؤجل تعزى إلى جنس الطلبة ولصالح الإناث.

وقد أشار الباحثان إلى ضرورة اعتماد الألعاب التربوية اللغوية المحوسبة في معالجـــة الصعوبات القرائية، واستقصاء أثرها في معالجة الصعوبات الكتابية.

9. دراسة بادي(2001)

عنوان الدراسة: **أثر استخدام الحاسوب التعليمي على التحصيل الآني والمؤجل لطلبة الـــصف العاشر الأساسي في مبحث الكيمياء في محافظة سلفيت.**

سعت هذه الدراسة إلى تقصي أثر استخدام أسلوب التعلم بواســـطة الحاســـوب الآلـــي التعليمي على تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في محافظة سلفيت في مبحـــث الكيميـــاء، مقارنة بأسلوب المحاضرة التقليدية والشرح العادي في التعليم.

وتكونت عينة الدراسة من (57) طالبا وطالبة منهم (22) طالبا و(35) طالبـــة مدرســـة دير بلوط الثانوية للبنين، ومدرسة دير بلوط الثانوية للبنات في محافظة سلفيت مـــوزعين علـــى مجموعتين، مجموعة ضابطة تكونت من (11) طالبا و(18) طالبة، وأخرى تجريبية تكونت من (11) طالبا و(17) طالبة، وفي المجموعتين الضابطة والتجريبية تلقوا أفـــراد عينـــة الدراســـة المعلومات العلمية سواء بواسطة أسلوب المحاضرة والشرح العادي أو بواسطة استخدام أسلوب

الحاسوب التعليمي في مجموعات تفصل الذكور عن الإناث في مدارسهم ولكن العمل يجري في فترة واحدة، حيث تنقل الباحث بين مدرستي الذكور والإناث.

واستمرت الدراسة لمدة أسبوعين_اثني عشر لقاء_ لكل مجموعة. وسبق الدراسة تصميم اختبار لقياس معلومات الطلبة في مبحث الكيمياء وطبّق على أفـراد العينـة جمـيعهم، أعيـد استخدامه مرة أخرى (إجراء الاختبار وإعادة الاختبار) وبالاعتماد على نتائج هذا الاختبار تـم تقسيم أفراد العينة إلى مجموعتين (المجموعة الضابطة والتجريبية).

وتم استخدام برنامج تعليمي محوسب في موضوع الكيمياء أعدته شركة صخر لبـرامج الحاسوب الآلي. واستخدم الباحث أسلوب المحاضرة والشرح العادي (الطريقة التقليديـة) علـى طلبة المجموعة الضابطة وتم شرح المادة التعليمية نفسها مع مراعاة ضبط جميع المتغيرات ما أمكن باستثناء الأسلوب التعليمي الذي هو محور البحث لهذه الدراسة.

وحاولت هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسـط تحـصيل الطلبة في اختبار المعرفة القبلية ومتوسط تحصيلهم في اختبار التحصيل العلمي الآني؟
2. هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسـط تحـصيل الطلبة في اختبار التحصيل العلمي المؤجل؟
3. هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسـط تحـصيل الطلبة في التحصيل يعزى لطريقة التدريس؟
4. هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسـط تحـصيل الطلبة في التحصيل يعزى لمتغير الجنس؟

وجاءت النتائج على النحو الآتي:

- كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تحصيل الطلبة في اختبار المعرفة القبلية واختبار التحصيل البعدي ولصالح الاختبار البعدي.

- كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات التحصيل العلمي الآني ومتوسطات التحصيل العلمي المؤجل.

- لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تحصيل الطلبة الذين تعلّموا عن طريق الحاسوب التعليمي والطلبة الذين تعلّموا عن طريق الأسلوب التقليدي.

- لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تحصيل الطلبة الذين تعلّموا باستخدام الحاسوب التعليمي والطلبة الذين تعلّموا بالطريقة التقليدية في المحافظة على المعلومات.

- لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات التحصيل تعزى لمتغير الجنس.

10. دراسة التويم (2000)

عنوان الدراسة: **أثر استخدام الحاسوب على تحصيل طلاب الصف السادس الابتدائي في مقرر قواعد اللغة العربية.**

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية في تدريس مادة قواعد اللغة العربية للصف السادس الابتدائي في مدرسة عبد الملك بن مروان بمدينة الرياض.

ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث باستخدام المنهج التجريبي لدراسة أثر المتغير المستقل (الحاسوب) على المتغير التابع (التحصيل) على عينة الدراسة التي تكونت من (60) طالباُ في مدرسة عبد الملك بن مروان بمدينة الرياض والذين تم توزيعهم إلى مجموعتين: الأولى (30) طالباً كمجموعة تجريبية والثانية (30) طالباً كمجموعة ضابطة.

وافترض الباحث أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة في: مستوى التذكر ومستوى الفهم ومستوى التطبيق ومجمل الاختبار التحصيلي.

ولكي يتحقق من هذه الفرضيات استخدم المنهج التجريبي لدراسة أثر المتغير المستقل (الحاسوب كوسيلة مساعدة) على المتغير التابع (التحصيل الدراسي)، وتوصل الباحث إلى النتائج التالية:

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط تحصيل الطلاب في مستوى التذكر لصالح المجموعة التجريبية.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط تحصيل الطلاب في مستوى الفهم والتطبيق وفي الاختبار إجمالاً.

11. دراسة (الترك، 2000)

عنوان الدراسة: **أثر استخدام طريقة التعلّم المبرمج على تحصيل طلاب الصف التاسع الأساسي في مبحث الرياضيات في محافظة رام الله والبيرة.**

وهدفت الدراسة إلى مقارنة أثر كل من طريقتي: التعليم المبرمج، والتعليم العادي في التحصيل والزمن المستغرق في التعلّم لطلاب الصف التاسع الأساسي في محافظة مدينتي رام الله و البيرة في تدريس وحدة الإحصاء من مادة الرياضيات لهذا الصف.

وتكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف التاسع في مدارس محافظة مدينتي رام الله والبيرة جميعهم، أما عن عينة الدراسة فقد تم اختيار مدرسة بنين (مدرسة البيرة الجديدة) ومدرسة بنات (مدرسة الفجر الجديد) بطريقة قصدية من مدارس تربية رام الله والبيرة البالغ عددها (80) مدرسة بنين وبنات، وبلغ عدد أفراد العينة (130) طالباً وطالبة. وقد اختيرت هذه المدارس ضمن شروط معينة.

وقد حاولت الدراسة الإجابة على السؤال الآتي:

-هل توجد فروق بين متوسطات تحصيل الطلبة في الرياضيات بين المجموعة التجريبية التي تعلّمت بطريقة التعليم المبرمج والمجموعة الضابطة التي تعلّمت بالطريقة التقليدية عند تعلّمهم لوحدة الإحصاء من مادة الرياضيات للصف التاسع الأساسي؟ وللإجابة عن السؤال تم اتباع ما يلي:

قبل التجربة، خضع طلبة الصف التاسع الأساسي المشاركون في هذه الدراسة إلى اختبار قبلي يتضمن (30) فقرة تشمل المتطلبات اللازمة لتعلّم وحدة الإحصاء، وتم التأكد من صدقه بوساطة لجنة محكمين أما ثبات الاختبار فقد تمّ فحصه على مجموعة من (26) طالباً من طلبة الصف التاسع غير المشمولين في عينه الدراسة، حيث بلغ معامل الثبات الكلي للاختبار (0.78) وقد اعتبرت هذه القيمة كافية لإغراض الدراسة.

واستخدم اختبار (ت) للمجموعتين المستقلتين (t- test) لاختبار الفروق بين المتوسطات الحسابية لمجموعتي الدراسة والمقارنة، وقد أظهرت نتائج التحليل لعلامات الطلبة على الاختبار القبلي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة والمقارنة.

وبعد انتهاء التجربة خضع طلبة الصف التاسع في مجموعتي الدراسة والمقارنة إلى اختيار تحصيلي بعدي يتضمن (30) فقرة على وحدة الإحصاء، حيث تم التأكد من صدقه بواسطة لجنة محكمين، أما ثبات الاختبار فقد تم فحصه على مجموعة من (25) طالباً من طلبة الصف التاسع غير المشمولين في عينة الدراسة، حيث بلغ معالم الثبات الكلي للاختبار (0.89) وقد اعتبرت هذه القيمة كافية لإغراض الدراسة.

ثم استخدم تحليل التباين الثنائي (2 way ANOVA) لمعرفة فيما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل والزمن المستغرق في التعلّم بين مجموعتي الدراسة والمقارنة تعزى لطريقة التدريس أو الجنس.

وقد أظهرت النتائج ما يأتي:

1- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في تحصيل الطلبة على الاختبار البعدي بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

2- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في زمن التعلّم تعزى للطريقة بين المجموعة التجريبية والضابطة لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

3- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في التحصيل على الاختبار البعدي بين الإناث في المجموعة التجريبية والإناث في المجموعة الضابطة لصالح الإناث في المجموعة التجريبية.

4- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في التحصيل على الاختبار البعدي بين الذكور في المجموعة التجريبية والذكور في المجموعة الضابطة لصالح الذكور في المجموعة التجريبية.

12. دراسة حمدي وعويدات (1994)

عنوان الدراسة: **أثر استخدام استراتيجية التدريب والممارسة المحوسبة في قدرة عيّنة من طلبة الصف الثامن الأساسي على ضبط أواخر الكلمات في قطع أدبية مختارة، ودرجة استيعابهم لمضمون هذه القطع.**

وقد هدفت الدراسة إلى استقصاء أثر الحاسوب في تدريب طلبة الصف الثامن الأساسي على ضبط أواخر الكلمات في قطع أدبية مختارة، وإلى التعرف على مدى استيعاب الطلبة لمحتويات القطع، وكما هدفت إلى استقصاء أثر المستوى التحصيلي للطلبة في نتائج قدرتهم على التشكيل والاستيعاب، وإلى البحث عن تفاعل قد يحدث بين هذه المتغيرات وإلى استقصاء التغير في اتجاهات الطلبة بعد تطبيق التجربة.

وقد أجريت الدراسة على عينة من أربعين طالباً في الصف الثامن الأساسي من إحدى المدارس الخاصة الواقعة في محافظة عمان، وتم توزيع العينة إلى شعبتين متساويتين وقد

درست المجموعة التجريبية باستخدام الحاسوب والضابطة باستخدام الطريقة التقليدية. وقد أظهرت نتائج الدراسة ما يأتي:

- أنه لا يوجد فرق دال إحصائيا بين تحصيل طلبة المجموعة التجريبية، وتحصيل طلبة المجموعة الضابطة، ولكن متوسط علامات المجموعة التجريبية كانت أعلى من متوسط علامات المجموعة الضابطة.

- أما عن اتجاهات طلبة المجموعة التجريبية، فقد تحسنت بعد استخدامهم للحاسوب وكان الفرق بين اتجاهات المجموعة التجريبية دالا إحصائيا.

-أن اتجاهات الطلبة نحو المساق والمدرس في المجموعة التجريبية أكثر إيجابية منها في المجموعة الضابطة.

2: 7:2 الدراسات الأجنبية

1. دراسة هاوساوي (Hawsawi,2002) وهي بعنوان:

Teachers perceptions of computers technology competencies working with students with mild cognitive delay

والتي كان موضوعها التعرف على إدراك المدرسين العاملين مع الطلاب ذوي التخلف العقلي البسيط لمهارات الاستخدام التقني للحاسب الآلي في التدريس. وتكونت عينة الدراسة من (17) مدرساً في (12) مدرسة تمثل المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية، وقد تمت الدراسة في ثلاث مدن تقع في ولايتين من ولايات الشمال الغربي من الولايات المتحدة الأمريكية.

اتبع الباحث الأسلوب الكيفي في البحث، وقام بتصميم بطاقة ملاحظة بالإضافة إلى أنّه قام بمقابلة كل المدرسين الذين قام بملاحظتهم. وقد أظهرت نتائج الدراسة الآتي:

- أنّ التلاميذ ذوي التخلف العقلي البسيط يمكنهم الاستفادة من استخدام الحاسب بطرق عديدة بحيث ترفع من مستوى تحصيلهم الأكاديمي في القراءة والكتابة والرياضيات، ومهارات استخدام الحاسب.

- أنّ التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة يستمتعون كثيراً باستخدام الحاسوب بالإضافة إلى أنّ إيجابيات وفوائد استخدام الحاسوب للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بصفة عامة ولــذوي التخلف العقلي البسيط بصفة خاصة كثيرة جداً.

2. دراسة شانغزي (Changzai, 2000) وهي بعنوان:

Teaching Upper Secondary School Mathematics on Real Number System Through Re-medial Computer Assisted Instruction.

هدفت إلى دراسة مخرجات التعلّم وسلوك المتعلّم في المدرسة الثانوية أثناء تعلّم الطلبــة للأعداد الحقيقية من خلال التعلّم باستخدام الحاسب الإلكتروني.

وتكونت عينة الدراسة من (34) متعلّما درسوا فــي ثــلاث مــدارس وكانــت أدوات الدراسة: المادة المتعلّمة بالطريقة التقليدية، والبرنامج المحوسب، والاختبار الأولي، والاختبــار البعدي، وسجل ملاحظات لتسجيل الملاحظات المهمة حول سلوك الطلبة وآلية عملهم.

وتلقى الطلبة المادة المتعلّمة في البدء عن طريق الخطة التقليدية للتعلّم، وبعد انتهاء كــل وحدة من الوحدات الثلاث - موضوع البحث - تلقّى الطلبة المــادة المتعلّمــة نفــسها بوســاطة الحاسب الإلكتروني، وأثناء ذلك كان الباحث يسجل الملاحظات المهمة عن سلوك الطلبة وردود أفعالهم على كل موقف تعليمي.

وبعد انتهاء تدريس الوحدات الثلاث، تلقّى الطلبة اختبار التحصيل البعدي المبرمج مسبقاً على الحاسب الإلكتروني ثم حللت نتائج الاختبار الأولي (عقد بعد تلقي الطلبة المادة المتعلمــة بالطريقة التقليدية) والبعدي بأخذ الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لبيــان مــدى تقــدم الطلبة تعليمياً.

وبينت النتائج أنّ أغلبية الطلبة الذين تعلّموا باستخدام الحاسب الإلكتروني كانت نتائجهم أعلى بعد الاستعانة بهذا البرنامج بنسبة 50% من نتــائج الاختبــار الأولــي وأن انتبــاههم وانضباطهم وتحملهم للمسؤولية حقق أعلى المستويات بعد استخدام الحاسب الإلكتروني.

3. دراسة جوي (Joy, 2000) وهي بعنوان:

Integrating Technology into Instruction in an Inclusive Classroom for Diverse Learners.

وهدفت الدراسة إلى بيان أثر استخدام الحاسب الإلكتروني كطريقة للتعليم على تحصيل الطلبة واتجاهاتهم وتغيير مهارات المعلمين واتجاهاتهم نحو هذه الطريقة التعليمية.

فقد أكد المعلّمون، الذين علّموا باستخدام الحاسب الإلكتروني، رضاهم عن هذه الطريقة، حيث اكتسبوا مهارات تعليمية إضافية مفيدة لهم للتعامل مع المواقف التعليمية المختلفة.

كما أشارت النتائج إلى ما يأتي:

-أن الطلبة الذين تعلّموا باستخدام الحاسب الإلكتروني زادت دافعيتهم نحو التعلّم إذ أشار 95% رغبتهم بوجود شريك لهم على جهاز الحاسب الإلكتروني وعللوا ذلك بتلقيهم المساعدة عند وجود المسائل الصعبة، كما أكدوا زيادة استمتاعهم بالدرس التعليمي أثناء وجود الشريك.

-أن الطلبة الذين تعلّموا بالطريقة التقليدية قد حصلوا على فائدة تعليمية بنسبة 23% عن الاختبار القبلي مقابل 38% للطلبة الذين تعلّموا باستخدام الحاسب الإلكتروني.

ويؤكد الباحث أن هذه النتائج هي دليل على أنّ طريقة استخدام الحاسب الإلكتروني في التعليم تسرّع في اكتساب الطلبة للمفاهيم التعليمية المختلفة بصورة دقيقة.

4. دراسة كلين ودوران (Klein & Doran, 1999) وهي بعنوان:

Implementing Individual & Small Group Learning Structures With A Computer Simulation

وهي دراسة لتطبيق استراتيجيّة كلّ من التعلّم التعاوني والتعلّم الفردي بمساعدة الحاسوب، كان هدفها معرفة أثر كلّ من التعلّم التعاوني والفردي بمساعدة الحاسوب في مادّة

الحساب، واستخدمت عينة عددها (105) من طلبة مدرسة تابعة لجامعة ولاية أريزونا الأمريكيّة (63 طالباً و42 طالبة)، وممّن كانت تقديراتهم في "مقدّمة إلى الحساب" في الفصل السابقB فما فوق، وتمّ اختيار المجموعات عشوائيّاً وتعيينها للمعالجة بعد التأكّد من تكافئها باستخدام اختبار قبلي يقيس معلومات الطلبة في الحساب وقسّمت المجموعات عشوائيّاً إلى ثلاث استخدمت الحاسوب في دراسة المساق، وهذه المجموعات هي:

1. التعلّم الفردي.

2. التعلّم التعاوني من خلال المجموعات الصغيرة.

3. التعلّم الاستشاري من خلال المجموعات الصغيرة.

واستخدم اختبار تحصيلي بعدي معدّل ثباته 75. باستخدام KR-21 كأداة قياس، وتكوّن من 35 فقرة، 21 منها اختياري، و 14 منها تكوّن استجابات مقاليّة، واستخدم تحليل التباين الأحادي لتحليل نتائج الاختبار البعدي، وحلّلت كل عبارة في استبانة الاتجاهات باستخدام مربّع كاي، وتمّ تصنيف التفاعلات الحاصلة في مجموعات الطلاب التعاونيّة والاستشاريّة إلى فئات: طرح الأسئلة، والإجابة، والتشجيع، والمناقشة، والانتهاء من العمل، واستخدم مربّع كاي لتحليل كل من الفئات التفاعليّة السابقة ($\alpha = 0.05$)، ولخّصت استجابات الطلاّب الذين تمّت مقابلتهم واستخرجت نسبها المئويّة، وبالنظر إلى ما سبق فإنّ المتغير المستقل استراتيجية التدريس، والتابع التحصيل، والعينة هي (105) من الطلبة وأداة القياس الاختبار التحصيلي.

وقد أشارت النتائج إلى أن علامات الأداء كانت مرتفعة بصرف النظر عن شكل (structure) التعلّم، أي أنّه لم يكن هناك أي فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلاب الذين تعلّموا وحدهم من أولئك الذين تعلّموا في مجموعات، كما أشارت النتائج إلى أنّ من تعلّموا كمجموعة تفوّقوا في عمليّة المناقشة، وطرح السؤال على نظرائهم ممّن تعلّموا في المجموعات الاستشاريّة وبدلالة إحصائيّة واضحة، وأمّا عن دافعيّة الطلاب الذين عملوا وحدهم فقد كانت إيجابية، وبدلالة إحصائية نحو استخدام الحاسوب كتعلّم فردي، وكانت سلبيّة من قبل الذين تعلّموا

كمجموعات نحو الإستراتيجية التي تعلّموا بها، وهي استخدام الحاسوب كمجموعة، وأمّا اتجاهات الطلاب نحو استخدام الحاسوب فقد كانت إيجابية لدى الغالبيّة العظمى منهم.

5. دراسة باك مان (Backman,1995) وهي بعنوان:

The Effect of Computer Games on Creative Thinking Development for School Children.

وهدفت إلى تنمية قدرات التفكير الإبداعي عند مجموعة من الأطفال تتراوح أعمارهم بين السادسة والثامنة باستخدام ألعاب الحاسب الآلي وتكونت عينة الدراسة من (244) طالباً وطالبةً، وقسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين، تجريبية وضابطة، دربت المجموعة التجريبية على ممارسة أربعة أنواع مختلفة من ألعاب الحاسب الآلي.

وأظهرت النتائج عند المقارنة بين المجموعتين ما يأتي:

- أن المجموعة التجريبية تفوقت بدرجة ذات دلالة إحصائية في أبعاد التفكير الإبداعي (الأصالة، والمرونة، والطلاقة) على المجموعة الضابطة، وكانت درجات الأصالة في التفكير الإبداعي هي الأعلى بين درجات التفكير الإبداعي.

6. دراسة كلايتون (Clayton, 1992) وهي بعنوان:

The Relationship Between Computer Assisted Instruction in Reading and Mathematics Achievement and Selected Student Variables

دراسة صممت لتحديد فاعلية الحاسوب المساعد في التعليم في القراءة وتحصيل الطلبة في الرياضيات، واتجاهاتهم نحو القراءة والرياضيات وطبقت الدراسة على الصفوف من (الثاني - الخامس) في خمس مدارس في الريف والمدينة، في شمال غرب كارولينا الجنوبية وقد تلقّت المجموعة التجريبية مهارة القراءة والرياضيات باستخدام الحاسوب المساعد في

التعليم، وأما المجموعة الضابطة فقد درست بالطريقة التقليدية، لمدة سنة كاملة، وقد أظهرت النتائج ما يأتي:

- أن للحاسوب المساعد في التعليم دوراً في تحسين مهارة القراءة عند طلبة الصف الرابع، وزيادة في الاتجاهات الموجبة نحو القراءة في الصفين الثالث والرابع في المناطق الريفية ذات الوضع الاقتصادي والاجتماعي المتدني.

- أن تحصيل الطلبة الذين تلقوا مادة الرياضيات باستخدام الحاسوب كان عاليا مقارنة مع تحصيل الطلبة في المجموعة التقليدية.

7. دراسة وبستر (Webster, 1991) وهي بعنوان:

The Relationship of Computer-Assisted Instruction to Mathematics Achievement, Students Cognitive Styles, and Students and Teacher Attitudes (fifth-grade) .

وهدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين التدريس بمساعدة الحاسوب والتحصيل في الرياضيات لطلبة الصف الخامس، واتجاهات الطلبة والمعلمين نحو الحاسوب وتكونت عينة الدراسة من (120) طالباً من طلبة الصف الخامس الملتحقين في خمس مدارس أساسية في ريف دلتا المسيسيبي في الولايات المتحدة الأمريكية.

وقسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية تألفت من (64) طالباً درسوا المادة التعليمية بمساعدة الحاسوب، والمجموعة الضابطة تألفت من (56) طالباً درسوا بالطريقة الاعتيادية، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن التدريس بمساعدة الحاسوب يعتبر تدريساً فعالاً، وانعكس إيجاباً على تحصيل الطلبة في الرياضيات.

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى:

- أنّ التدريس بمساعدة الحاسوب يعتبر تدريساً فعالاً.

- أنّ التدريس بمساعدة الحاسوب انعكس إيجاباً على تحصيل الطلبة في الرياضيات.

3: 7:2 ملخص الدراسات السابقة والتعليق عليها

أولاً: الدراسات العربية:

• دراسة (**النيادي، 2009**)، وأظهرت عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية في أداء أفراد عينة الدراسة على الاختبار القبلي (في قواعد اللغة العربية) وحسب متغير المجموعة (التجريبية والضابطة)، بينما كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=0.05) في تحصيل طلبة الصف الرابع وأثر استخدام برمجية تعليمية في أداء أفراد عينة الدراسة على الاختبار البعدي وحسب متغير المجموعة (التجريبية، والضابطة)، ولصالح أداء طلبة المجموعة التجريبية على الاختبار البعدي، ووجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=0.05) في أداء طلبة المجموعة التجريبية وحسب متغير الاختبار (قبلي، وبعدي)، ولصالح أداء طلبة المجموعة التجريبية على الاختبار البعدي.

• **دراسة (زليعي، 2008)** وقد أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل الطلاب في المجموعة التجريبية وبين متوسط تحصيل الطلاب في المجموعة الضابطة تعزى لاستخدام أحد برامج الحاسب الآلي على تعلّم قواعد اللغة الإنجليزية لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى التذكر. كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل الطلاب في المجموعة التجريبية وبين متوسط تحصيل الطلاب في المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى الفهم. بالإضافة لوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل الطلاب في المجموعة التجريبية وبين متوسط تحصيل الطلاب في المجموعة الضابطة في الاختبار الكلي البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

• دراسة (**جبر، 2007**)، وأظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) في تحصيل الطلبة في الرياضيات تعزى لطريقة التدريس (حاسوب، تقليدية) ولصالح التدريس بالحاسوب ولم تكشف الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى

للجنس أو للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس. كما أظهرت وجود اتجاهات ايجابية لدى معلّمي الرياضيات نحو استخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية في تدريس الرياضيات.

- دراسة (**الهرش وآخرون، 2006**)، وأظهرت وجود فروق دالـة إحـصائيا أثـر اسـتخدام برمجيتين تعليميتين مختلفتين في تحصيل تلميذات الـصف الأول الأساسـي فـي الرياضـيات ولصالح المجموعة التي تعلّمت بنمط الألعاب التعليمية المحوسبة.

- دراسة (**الدايل، 2005**) وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحـصائية فـي التحصيل المباشر (الآني) والمؤجل (الاحتفاظ) لأفراد عينة الدراسة في المهـارات الحـسابية الثلاث (جمع، وطرح، وضرب) تعزى إلى استخدام إستراتيجية التعلّم باستخدام الحاسوب.

- دراسة (**عبيدات، 2005**)، وقد أظهرت الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً في تحصيل الطلبة لبعض المفاهيم الرياضية على الاختبار المباشر والمؤجل تعزى لاستخدام الألعـاب التربويـة المحوسبة ولصـالح المجموعة التجريبية التي تعلّمت بعض المفـاهيم الرياضية من خـلال الألعاب التربوية المحوسبة بينما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحـصائية فـي التحصيل المباشر والمؤجل لأفراد المجموعة التجريبية، تعزى إلى الجنس.

- دراسة (**دويدي، 2003**) وأشارت النتائج إلى عـدم وجـود فـروق ذات دلالـة إحـصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في تحـصيل المجموعـات الـثلاث فـي مقـرر القـراءة والكتابة يعزى لاسـتخدام ألعـاب الحاسـب الآلـي وبرامجـه التعليميـة. بينمـا أسـفرت النتائج عن ظهور فروق ذات دلالة إحصائية عند مـستوى الدلالـة (α=0.05) فـي نمـو كلّ قدرة من قدرات التفكيـر الإبـداعي علـى حـدة (الطلاقـة، والمرونـة، والأصـالة، والتفاصيل) وكذلك في تنمية قدرة التفكير الإبـداعي ككـل لـصالح المجموعـة التجريبيـة الأولى والتي استخدمت ألعاب الحاسب الآلي التعليمية.

- دراسة (**الحيلة وغنيم، 2002**) وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحـصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات علامات طلبـة مجموعـات الدراسـة علـى

الاختبار التحصيلي المباشر والمؤجل تعزى لطريقة التدريس، ولــصالح الطلبــة الــذين تــم معالجتهم بالألعاب اللغوية المحوسبة أولاً، ثم لصالح الطلبة الــذين تــم معــالجتهم بالألعــاب التربوية اللغوية ثانياً، ثم لصالح الطلبة الذين تم معالجتهم بالطريقة الاعتيادية كمــا أظهــرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالــة (α=0.05) بــين متوســطات علامات طلبة مجموعات الدراسة على الاختبار التحصيلي المباشر والمؤجل تعزى إلى جنس الطلبة ولصالح الإناث.

- دراسة **(بادي، 2001)** وقد أظهرت الدراسة أنّه توجد فــروق ذات دلالــة إحــصائية فــي متوسطات تحصيل الطلبة في اختبار المعرفة القبلية واختبار التحــصيل البعــدي ولــصالح الاختبار البعدي. وأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في التحصيل تعزى لاستخدام أسلوب التعلّم بواسطة الحاسوب الآلي التعليمي ولصالح الاختبار التحصيلي الآني على المؤجل ولم تظهر نتائج الدراسة أية فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة الذين تعلّمــوا عــن طريــق الحاسوب التعليمي والطلبة الذين تعلّموا عن طريق الأســلوب التقليــدي فــي متوســطات تحصيل الطلبة، وفي المحافظة على المعلومات كما أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات التحصيل تعزى لمتغير الجنس.

- دراسة **(التويم، 2000)** وقد أظهرت الدراسة أنه توجد فروق ذات دلالــة إحــصائية عنــد مستوى الدلالة (α=0.05) بين المجموعة التجريبية و المجموعة الــضابطة فــي متوســط تحصيل الطلاب في مستوى التذكر تعزى لاستخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية في تدريس مادة قواعد اللغة العربية ولصالح المجموعة التجريبية. ولم تظهر نتائج الدراسة أيــة فــروق ذات دلالة إحصائية في متوسط تحصيل الطلاب في مستوى الفهم و التطبيق وفي الاختبار إجمالاً.

- دراسة **(الترك، 2000)** وقد أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في تحصيل الطلبة بين أفراد المجموعتين التجريبيــة والــضابطة تعــزى للطريقة (التعليم المبرمج، التعليم العادي) لصالح الأفراد في المجموعة التجريبية كما أظهــرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في زمن التعليم بين المجموعتين التجريبية والضابطة لــصالح

المجموعة التجريبية، وكما أشارت النتائج أيضا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في التحصيل على الاختبار البعدي بين الإناث في المجموعة التجريبية والإناث في المجموعة الضابطة لصالح الإناث في المجموعة التجريبية وأيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في التحصيل على الاختبار البعدي بين الذكور في المجموعة التجريبية والذكور في المجموعة الضابطة لصالح الذكور في المجموعة التجريبية.

- دراسة **(حمدي وعويدات، 1994)** وأظهرت نتائج الدراسة أنه لا يوجد فرق دال إحصائياً بين تحصيل طلبة المجموعة التجريبية، وتحصيل طلبة المجموعة الضابطة، تعزى لاستخدام استراتيجية التدريب والممارسة المحوسبة على ضبط أواخر الكلمات في قطع أدبية مختارة، ودرجة استيعابهم لمضمون هذه القطع ولكن متوسط علامات المجموعة التجريبية كانت أعلى من متوسط علامات المجموعة الضابطة. وأظهرت النتائج أن اتجاهات طلبة المجموعة التجريبية، قد تحسنت بعد استخدامهم للحاسوب وكان الفرق بين اتجاهات المجموعة التجريبية دالا إحصائياً وكانت اتجاهات الطلبة نحو المساق والمدرس في المجموعة التجريبية أكثر إيجابية منها في المجموعة الضابطة.

ثانياً: ملخص الدراسات الأجنبية

- دراسة **هاوساوي (Hawsawi, 2002)** وقد أظهرت الدراسة أن التلاميذ ذوي التخلف العقلي البسيط يمكنهم الاستفادة من استخدام الحاسب بطرق عديدة بحيث ترفع من مستوى تحصيلهم الأكاديمي في القراءة والكتابة والرياضيات، ومهارات استخدام الحاسب. وأشارت إلى أنّ التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة يستمتعون كثيراً باستخدام الحاسوب بالإضافة إلى أن إيجابيات استخدام الحاسوب وفوائده للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بصفة عامة ولذوي التخلف العقلي البسيط بصفة خاصة كثيرة جداً.

- **دراسة شانغزي (Changzai, 2000)**، وقد بينت نتائج الدراسة أنّ أغلبية الطلبة الذين تعلّموا باستخدام الحاسب الإلكتروني كانت نتائجهم أعلى بعد الاستعانة بالبرنامج المحوسب بنسبة

50% من نتائج الاختبار الأولي وأن انتباههم وانضباطهم وتحملهم للمسؤولية حقّق أعلى المستويات بعد استخدام الحاسب الإلكتروني.

- **دراسة جوي ((Joy, 2000)** وأظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة الذين تعلّموا باستخدام الحاسب الإلكتروني زادت دافعيتهم نحو التعلّم إذ أشار 95% إلى رغبتهم بوجود شريك لهم على جهاز الحاسب الإلكتروني، وعلّلوا ذلك بتلقيهم المساعدة عند وجود المسائل الصعبة، وأكدوا زيادة استمتاعهم بالدرس التعليمي أثناء وجود الشريك كما أنّ الطلبة الذين تعلّموا بالطريقة التقليدية قد حصلوا على فائدة تعليمية بنسبة 23% عن الاختبار القبلي مقابل 38% للطلبة الذين تعلّموا باستخدام الحاسب الإلكتروني.

- **دراسة كلين و دوران (Klein & Doran, 1999)** وأظهرت نتائج الدراسة أنّه لم يكن هناك أي فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلاب الذين تعلّموا وحدهم بمساعدة الحاسوب من أولئك الذين تعلّموا في مجموعات، وأشارت النتائج إلى أن دافعيّة الطلاب الذين عملوا وحدهم قد كانت إيجابيّة وبدلالة إحصائية نحو استخدام الحاسوب كتعلّم فردي، وكانت سلبيّة من قبل الذين تعلّموا في مجموعات نحو الإستراتيجية التي تعلّموا بها وهي استخدام الحاسوب كمجموعة، وأمّا اتجاهات الطلاب نحو استخدام الحاسوب فقد كانت إيجابيّة لدى الغالبيّة العظمى منهم.

- **دراسة باك مان (Backman, 1995)**، وأظهرت نتائج الدراسة أن المجموعة التجريبية التي استخدمت ألعاب الحاسب الآلي تفوقت إحصائيا في أبعاد التفكير الإبداعي (الأصالة، المرونة، الطلاقة) على المجموعة الضابطة، وكانت درجات الأصالة في التفكير الإبداعي هي الأعلى بين درجات التفكير الإبداعي.

- **دراسة كلايتون (Clayton, 1992)** وقد أظهرت النتائج أن للحاسوب المساعد في التعليم دوراً في تحسين مهارة القراءة عند طلبة الصف الرابع، وزيادة في الاتجاهات الموجبة نحو القراءة في الصفين الثالث والرابع في المناطق الريفية ذات الوضع الاقتصادي والاجتماعي

المتدني. وأشارت أيضا إلى أنّ تحصيل الطلبة الذين تلقوا مادة الرياضيات باستخدام الحاسوب كان عاليا مقارنة مع تحصيل الطلبة في المجموعة التقليدية.

- **دراسة وبستر (Webster, 1991)** وهدفت إلى معرفة العلاقة بين التدريس بمساعدة الحاسوب والتحصيل في الرياضيات لطلبة الصف الخامس، واتجاهات الطلبة والمعلّمين نحو الحاسوب وقد أشارت نتائجها إلى أن التدريس بمساعدة الحاسوب يعتبر تدريساً فعالاً، وأنّ التدريس بمساعدة الحاسوب انعكس إيجابا على تحصيل الطلبة في الرياضيات.

تعليق على الدراسات السابقة:

يتضح من خلال ما تقدّم من دراسات عربية وأجنبية أن معظم هذه الدراسات قد أجمعت على تفوّق أسلوب التدريس باستخدام الحاسوب وبرامجه التعليمية المختلفة على الأسلوب التقليدي. كما في دراسة (النيادي، 2009) (زليعي، 2008) (جبر، 2007) (الهرش وآخرون، 2006)، (الدايل، 2005)، (عبيدات، 2005)، (الحيلة وغنيم، 2002) (التويم، 2000) (الترك، 2000) شانغزي (Changzai, 2000)، جوي (Joy, 2000) باك مان (Backman,1995) كلايتون (Clayton, 1992) وبستر(Webster, 1991). وأشارت هذه الدراسات إلى أنّ توظيف برامج الحاسوب المختلفة في العملية التعليمية تؤثر إيجابيّاً في جوانب العملية التعليمية المختلفة كالتحصيل الدراسي، والدافعيّة، والتفاعل ، وتنمية قدرات التفكير الإبداعي.

ويعزى تفوّق أسلوب التعلّم باستخدام البرامج التعليمية المحوسبة في هذه الدراسات إلى أنّ هذا النوع من البرمجيات التعليمية يقدّم المادة التعليمية بأسلوب مبني على المثير، والاستجابة، والتغذية الراجعة. فالبرمجية التعليمية تخاطب عقل المتعلم مباشرة، ممّا يدفع المتعلّم للتفاعل معها، ويعيش جواً مليئاً بالحماس والجد الذي قد لا يتوفر باستعمال أساليب التدريس التقليدية فهو نمط من البرمجيات التعليمية التي تحتوي على الصوت والصور الثابتة والمتحركة والألوان المناسبة التي تساعد على إثارة دافعية الطالب للتعلّم ذاتيا.

ويتبين من الدراسات السابقة قلة الدراسات العربية التي تناولت أثـر اسـتخدام بـرامج الدروس التعليمية في تعليم اللغة العربية على طلبة الصف الأول الأساسي بشكل خاص فمعظم الدراسات تناولت أثر استخدام الحاسوب بشكل عام في مراحل أخرى.

ومن هنا تتميز هذه الدراسة عن غيرها في أنها استهدفت معرفة أثر اسـتخدام بـرامج الدروس التعليمية المحوسبة في تعلّم اللغة العربية على تحصيل طلبة الـصف الأول الأساسـي وهي تحاول تطوير أساليب تدريس اللغة العربية عن طريق استخدام برامج الدروس التعليميـة المحوسبة ودراسة أثر هذه البرامج المحوسبة على التحصيل المعرفي.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

3: 1 منهج الدراسة

3: 2 مجتمع الدراسة

3: 3 عينة الدراسة

3: 4 أداة الدراسة

3: 5 إجراءات الدراسة

3: 6 متغيرات الدراسة

3: 7 المعالجات الإحصائية

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يشمل هذا الفصل عرضاً للمنهجية التي اتبعتها هذه الدراسة، وهـي تتـضمن مجتمـع الدراسة وعينتها، ووصفا لأدواتها وإجراءاتها التي تم وفقها تطبيق هذه الدراسـة والمعالجـات الإحصائية المستخدمة واللازمة لتحليل البيانات للوصول إلى الاستنتاجات، وفيما يأتي وصـف للعناصر السابقة:

3: 1 منهج الدراسة

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي القائم على فحص أثر المتغيّـر المستقل (طريقة التدريس) على المتغيّر التابع (التحصيل في اللغة العربية)، والعمل على ضـبط المتغيّرات الدخيلة عبر استخدام اختبار تحليل التباين المصاحب؛ وهو إجراء إحصائي يـستخدم للضبط التجريبي بعد إجراء المعالجة التجريبية وعند عدم التمكّن من توزيع أفراد الدراسة على مجموعات الدراسة الضابطة والتجريبية بشكل متكافئ قبل إجراء المعالجة التجريبيـة، وذلـك لظروف عدة لا تمكّن الباحثة من التحكم الكلي في ظروف التجربة، وقامت الدراسة على أساس فحص أثر استخدام برنامج الدروس التعليمية المحوسبة الـذي تـم تطبيقـه علـى المجموعـة التجريبية، ومقارنة نتائجه مع المجموعة الضابطة التي تعلّمت بالطريقـة التقليديـة، وشـملت الدراسة الجنسين الذكور والإناث، وتم إجراء قياسين؛ قبلي وبعدي وتصميم الدراسـة بـالرموز هو:

$$G_1 \quad O_1 \; X_1 \; O_2$$

$$G_2 \quad O_3 \; - \; O_4$$

حيث يشير الرمز G1 إلى المجموعة التجريبية، ويشير الرمـز G2 إلـى المجموعـة الضابطة والرمز O1 و O3 إلى الاختبار القبلي، والرمز X1 للمعالجة وهي طريقة التـدريس باستخدام برامج الدروس التعليمية المحوسبة، والرمزO2 و O4 إلى الاختبار البعدي.

3: 2 مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف الأول الأساسي في المـدارس الحكوميـة والخاصة ووكالة الغـوث الدوليـة فـي محافظـة نـابلس للفـصل الدراسـي الأول للعـام (2010/2009)، والجدول رقم (2) يوضح توزيعات الطلبة والمدارس في مجتمـع الدراسـة بحسب متغيرات الجنس، ونوع المدرسة (الجهة المشرفة على المدرسة)، ومكان المدرسة.

جدول رقم (1)

توزيع الطلبة والمدارس في مجتمع الدراسة حسب المتغيرات المستقلة

المتغيرات المستقلة		العدد	النسبة المئوية%
الجنس	ذكر	3126	52
	أنثى	2927	48
	المجموع	6053	100
نوع المدرسة	حكومية	111	79
	وكالة الغوث	8	6
	خاصة	22	15
	المجموع	141	100
مكان المدرسة	مدينة	52	51
	قرية	43	42
	مخيم	7	7
	المجموع	102	100

3: 3 عينة الدراسة

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة القصدية من بين مدارس مجتمع الدراسة، وهي تلـك المدارس التي توّفر فيها شرطان هما؛ توّفر أجهزة الحواسيب اللازمة لتنفيذ الدراسـة، ووجـود أكثر من شعبة للصف الأول الأساسي في المدرسة الواحـدة، والجـدولان الآتيـان يوضـحان

توزيعات الطلبة والمدارس في عينة الدراسة بحسب متغيرات الجنس، ونوع المدرسة (الجهة المشرفة على المدرسة)، ومكان المدرسة.

جدول رقم (2)

توزيع الطلبة والمدارس في عينة الدراسة حسب المتغيرات المستقلة

المتغيرات المستقلة		العدد	النسبة المئوية%
الجنس	ذكر	193	61.7
	أنثى	120	38.3
	المجموع	313	100
نوع المدرسة	حكومية	93	29.7
	وكالة الغوث	150	47.9
	خاصة	70	22.4
	المجموع	313	100
مكان المدرسة	مدينة	70	22.4
	قرية	93	29.7
	مخيم	150	47.9
	المجموع	313	100

ويلاحظ أن عدد الذكور في العينة قد بلغ (193)، ويشكّل هذا ما نسبته (61.7%) من حجم العينة، وهذه النسبة تختلف عن نسبة الذكور في مجتمع الدراسة التي بلغت (52%)، وهذا الاختلاف في النسبتيْن عائد إلى عدم تمكّن الباحثة من تنفيذ دراستها على بنات الصف الأول في المدارس الخاصة، لعدم توفر الأدوات اللازمة لتنفيذ هذه الدراسة فيها، لذا اقتصر الأمر على ذكور طلبة الصف الأول في المدارس الخاصة وهم طلاب المدرسة الإسلامية للذكور والبالغ عددهم (70) طالباً، وذلك لإمكانية تنفيذ الدراسة عليهم، لذا يمكن القول إن عدد الذكور في عينة الدراسة بعد استثناء ذكور المدرسة الإسلامية بلغ (123) طالباً وهذا يشكّل ما نسبته (51%) من حجم العينة، وهذه النسبة لا تختلف عن توزيع الذكور في مجتمع الدراسة.

جدول رقم (3)

توزيع الطلبة بحسب المدارس في المجموعات الضابطة والتجريبية

المدرسة	نوع المدرسة	موقع المدرسة	عدد الطلبة		المجموع
			المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية	
مدرسة السلام الأساسية للذكور	حكومية	قرية	24	22	46
مدرسة خولة بنت الأزور الأساسية للبنات	حكومية	قرية	25	23	48
مدرسة ذكور عسكر الأساسية	وكالة الغوث	مخيم	39	38	77
مدرسة بنات عسكر الأساسية	وكالة الغوث	مخيم	35	37	72
المدرسة الإسلامية للذكور	خاصة	مدينة	35	35	70
المجموع			158	155	313

3: 4 أداة الدراسة

للإجابة عن أسئلة الدراسة والتحقق من فرضياتها،عمدت الباحثة إلى بناء اختبار تحصيلي في اللغة العربية، وفيما يأتي خطوات بناء الاختبار التحصيلي.

أولاً: بناء جدول المواصفات:

يعرّف جدول المواصفات على أنه مخطّط تفصيلي يتم فيه ربط محتوى المادة الدراسية بالأهداف التعليمية السلوكية وتحديد الأوزان النسبية المناسبة لكلّ منها (لموضوعات المادة الدراسية ولعدد الأسئلة ومقدار الدرجات لكل درس أو وحدة دراسية والأهداف السلوكية بمستوياتها المختلفة)، والغرض منه تحقيق التوازن في الاختبار المنوي بناؤه والتأكد من أنّه يقيس عينة ممثلة لأهداف التدريس ومحتوى المادة الدراسية التي يراد قياس التحصيل فيها (جواد، 2008).

خطوات إعداد جدول المواصفات:

1. اختيار الوحدة الدراسية التي يراد قياس تحصيل الطالب فيها.
2. تحليل المحتوى للمادة الدراسية التي سيجري بناء الاختبار التحصيلي عليها، وتحديد مجالات التقويم ومهاراتها الفرعية.
3. إيجاد الأوزان النسبية لدروس المادة الدراسية وموضوعاتها، وكذلك حال الأهداف المعرفية بمستوياتها المختلفة، وإيجاد عدد الأسئلة في كل موضوع لكل مستوى من مستويات الأهداف.
4. تحديد عدد أسئلة الاختبار، وتحديد المجموع الكلي لعدد الأسئلة الجزئية للاختبار، وتحديد الدرجة الكلية للاختبار.
5. تحليل الورقة الاختبارية.

أولاً: اختيار الوحدة الدراسية:

لقد تم اختيار وحدة (فلسطين الخضراء) المقرّرة على تلاميذ الصف الأول الأساسي في مادة اللغة العربية، وتم اختيار هذه الوحدة لعدة أسباب أهمها تنوّع المهارات والأهداف المعرفية التي تمثل جانباً مهماً في تكوين البيئة المعرفية للتلميذ، وإتاحة الفرصة أمام التلاميذ لاكتساب المهارات المختلفة وزيادة الدافعية للمتعلّم.

ثانياً: أداة تحليل المحتوى:

تهدف أداة تحليل المحتوى إلى تحديد المهارات الواردة في الوحدة الثانية (فلسطين الخضراء) من كتاب اللغة العربية للصف الأول الأساسي، وتتكون الأداة من استمارة تحدّد فيها فئات التحليل ووحدات التحليل.

ويعرّف تحليل المحتوى بأنه أحد المناهج المستخدمة في دراسة محتوى المادة وذلك باختيار عيّنة من المادة موضوع التحليل وتقسيمها وتحليلها كماً وكيفاً على أساس خطة معينة (العبد وعزمي، 1993).

وقد جرى استخدام أداة التحليل للمحتوى المشتملة على المهــارات اللغويــة والأهــداف المعرفية في كتاب اللغة العربية للصف الأول الأساسي في الوحدة الثانية (فلسطين الخــضراء) وقد اتبعت الباحثة الخطوات الآتية عند بناء أداة تحليل المحتوى:

1. تحديد المهارات والأهداف المعرفية الواردة في الوحدة الدراسية موضوع التحليل.
2. التعريف الإجرائي للمهارات، والأهداف المعرفية.
3. الهدف من عملية التحليل.
4. عيّنة التحليل.
5. وحدة التحليل وفئاته.
6. ضوابط عملية التحليل.

1. تحديد المهارات والأهداف المعرفية:

اشتملت الوحدة الدراسية المستهدفة على أربع مهارات لغوية هــي: مهــارة القــراءة، ومهارة الكتابة، ومهارة الاستماع، ومهارة التحدّث، متضمَنة في ذلك مستويات الأهداف المعرفية لدى بلوم وهي، التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم.

2. التعريف الإجرائي للمهارات، والأهداف المعرفية:

تعرّف المهارة بأنها: الحذق والإجادة بكل عمل، فالماهر هو الحاذق بكل عمــل ويقــال مهر في العلم وفي الصناعة بمعنى أنه أجاد وأحكم فيها، أما التعريف اللغــوي فيعنــي إحكــام الشيء، وتعرف اصطلاحاً على أنها القدرة على أداء العمل على مستوى عال من الإتقان عــن طريق الفهم، مع الاقتصاد في الجهد والوقت المبذولين (إبــراهيم، 2009) وتعــرّف المهــارة اللغوية اصطلاحاً على أنها أداء صوتي أو غير صوتي يتميز بالسرعة والكفاءة والفهــم، مــع مراعاة القواعد اللغوية المنطوقة والمكتوبة، والأداء الصوتي يشمل: القراءة، والتعبير الــشفهي، التذوق الجمالي البلاغي، أما الأداء غير الصوتي فيشمل: الاستماع، والكتابة بأنواعها، والتــذوق الجمالي الخطي وغير الخطي، ويتميز هذا الأداء بالسرعة والدقة والكفاءة والــسلامة اللغويــة (الدليمي والوائلي، 2003).

ومن مهارات اللغة التحدّث وهي تعني النطق السليم، وإخراج الحروف من مخارجهـــا، والتنغيم الصوتي، وتمثيل المعنى بالحركات والإشارة، وترتيب الأفكار، وتسلـــسلها وترابطهـــا، والضبط النحوي والصرفي، أما مهارات الكتابة فتعنى بتطبيق القواعد الإملائية، وضع علامات الترقيم، ومراعاة قواعد النحو والصرف، وسلامة الخط، والتناسق بـــين الحـــروف والكلمـــات والجمل والعبارات، واستقامة السطور، والتنسيق، والتنظيم، بينما تشير مهارات القـــراءة إلـــى النطق الصحيح للكلمات والجمل والفقرات، وحسن الأداء، وإخراج الحـــروف مـــن مخارجهـــا، والتعبير عن المعاني، والفهم، والسرعة، والتحليل، والنقد، والحكم (الدليمي والوائلي، 2003).

أما تعريف الأهداف المعرفية فهي السلوك المتوقع حدوثه من التلميـــذ نتيجـــة لحـــدوث عملية التعلّم (خبرة التعلّم)، وهناك ستة أهداف معرفيّة أشار إليها بلوم في تصنيفه وهي؛ التذكر ونعني به قدرة المتعلّم على الاسترجاع أو التعرّف للخبرة التي سبق أن تعلمها التلميذ، وهنـــاك الفهم يعني قدرة المتعلم على ترجمة معنى المفاهيم التي يدرسها أو تحويلهـــا أو إدراكهـــا، أمـــا التطبيق فيشير إلى قدرة المتعلّم على استخدام المفاهيم التي تعلّمها في مواقف أخرى أو جديـــدة، بينما نعني بالتحليل قدرته على إدراك المكونات والعناصر الأوليّة المكونـــة للظـــاهرة إضـــافة لإدراكه لطبيعة العلاقات والروابط بين عناصر الظاهرة أو الموضوع، أما التركيب فيشير إلـــى القدرة على إعادة صياغة الموقف أو تجميع العناصر المبعثرة لينتج أشياءً معينة، وأخيراً هنـــاك التقويم وهذا الهدف يرتبط بقدرة المتعلم على الحكم على قيمة المعلومات الناتجة مـــن التحليـــل والتركيب أو قيمة ما فعله (قطامي، 2009).

3. تحديد الهدف من التحليل:

يتمثل الهدف في بناء اختبار تحصيلي يأخذ بعين الاعتبار قياس المهـــارات والأهـــداف المعرفية التي يجب أن يمتلكها المتعلم في الصف الأول الأساسي في اللغة العربية.

4. عينة التحليل:

اختيرت عينة التحليل بطريقة مقصودة وهي الوحدة الثانية من كتاب اللغة العربية، وهي تحوي موضوعين هما؛ البرتقال والليمون، والماء والحياة.

5. وحدة التحليل وفئاته:

اختيرت الفكرة الأساسية التي تدور حولها فقرات المحتوى كوحدة للتحليل وفئة التحليل وهي المهارات اللغوية، والأهداف المعرفية الستة لدى بلوم.

6. ضوابط عملية التحليل:

وقد روعيت الضوابط الآتية أثناء عملية التحليل:

- أن يتم التحليل في ضوء التعريف الإجرائي للمهارات اللغوية والأهداف المعرفية.
- أن يقتصر التحليل على موضوعي البرتقال والليمون، والماء والحياة الواردين في الوحدة الثانية من كتاب اللغة العربية للصف الأول الأساسي.
- استخدام جدول لرصد المهارات والأهداف.

- إجراءات التحليل:

تمت عملية تحليل الوحدة الثانية من كتاب اللغة العربية للصف الأول الأساسي من خلال:

- تقسيم كل صفحة إلى عدد من الفقرات بحيث تحتوي كل فقرة على فكرة محددة.
- تصنيف كل فقرة في الصفحة إلى إحدى فئات التحليل المحددة.
- حساب عدد الفقرات وتكرارها في كل فئة من فئات التحليل.

- صدق التحليل:

يستدل على صدق التحليل من خلال أداة التحليل وقد تم قياس صدق أداة التحليل من خلال عرضها على المحكمين المختصين بالمناهج وطرق التدريس في جامعة النجاح الوطنية، وكان هذا الصدق يقيس مدى شمولية فئات التحليل ودقتها والتعريف الإجرائي لها، كما عدلت بعض الإجراءات، والتعريفات الإجرائية وفق آراء المحكمين.

- ثبات التحليل:

قامت الباحثة بتحليل الوحدة المذكورة، كما قامت بإعادة تحليل الوحدة نفسها بعد مرور فترة زمنية تقدر بأسبوعين، وتمّ حساب نقاط الاتفاق والاختلاف بين التحليلين وهذا ما يعرف

بثبات المقدرين، والملحق (1) يوضح نسب الاتفاق والاختلاف في ضوء التحليل علـــى أســـاس المهارات اللغوية. فقد تم حساب معامل الثبات حسب معامل الاتفاق بين التحليلـــين باســـتخدام معادلة هولستي (نصار، 2003):

معامل ثبات الأداة = 2 X مجموع الفئات المتفق عليها/ مجموع الفئات الكلي.

معامل ثبات الأداة = 183 X2 /392 = 0.93، وهذا معامل ثبات مرتفع ومناسب مما يؤكد صلاحية التحليل.

والملحق (2) يوضح نسب الاتفاق والاختلاف في ضوء التحليل وعلى أســـاس أهـــداف بلوم المعرفية، وبحسب معادلة هولستي، فإن معامل الثبات = 2 X 277 /588 = 0.94، وهو معامل ثبات مرتفع.

ثالثاً: تحديد الأوزان النسبية لدروس ولموضوعات المادة الدراسية، وللأهداف المعرفية:

قامت الباحثة بالتعرف إلى الأوزان النسبية لكلّ موضوع في المحتوى المـــستهدف مـــن حيث المهارات ومستويات الأهداف المعرفية المتضمنَّة فيـــه، والملحـــق (3) يوضـــح الأوزان النسبية للمهارات اللغوية من جهة، والأهداف المعرفيّة من جهة أخرى، كما جاءت فـــي ضـــوء تحليل المحتوى للوحدة الدراسية المنتقاة.

رابعاً: تحديد عدد أسئلة الاختبار ودرجاته، وإعداد فقراته:

لتحديد عدد أسئلة الاختبار ودرجاته تم بناء جدول المواصـــفات الخـــاص بالاختبـــار التحصيلي، ثم تم تحديد العدد الكلي لأسئلة الاختبار في ضوء الزمن المتـــاح للإجابـــة، ونـــوع الأسئلة، وخصائص العينة، ثم تم تحديد عدد الأسئلة في كل موضوع لكل مستوى من مستويات الأهداف، وفقاً للمعادلة الآتية:

(عدد أسئلة الموضوع = العدد الكلي للأسئلة × الوزن النسبي للمحتوى المهاري للموضوع × الوزن النسبي لأهداف الموضوع)، كما تم تحديد درجات أسئلة كل موضوع في كل مستوى من مستويات الأهداف، والمحتويات المهارية وفقاً للمعادلة الآتية:

(درجة أسئلة الموضوع = الدرجة النهائية للاختبار × الوزن النسبي للمحتوى المهاري للموضوع × الوزن النسبي لأهداف الموضوع). والجدولان الآتيان يوضحان عدد الأسئلة ودرجاتها وفقاً لجدول المواصفات.

جدول رقم (4)

توزيع الأسئلة وعددها ودرجاتها في جدول المواصفات

المهارات اللغوية		الأسئلة والدرجات	الأهداف المعرفية					مجموع الأسئلة	مجموع الدرجات	نسبة التركيز للموضوعات
			التذكر	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	17	50	
			19	61	60	9	20			
القراءة	71	الأسئلة	0.78	2.57	2.50	0.64	1.43	7.92	23.31	%42
		الدرجة	2.31	7.56	7.35	1.89	4.20			
الكتابة	36	الأسئلة	0.40	1.29	1.25	0.32	0.71	3.97	11.67	%21
		الدرجة	1.16	3.78	3.68	0.95	2.1			
الاستماع	56	الأسئلة	0.62	2.02	1.96	0.50	1.12	6.22	18.34	%33
		الدرجة	1.82	5.94	5.78	1.50	3.3			
التحدّث	6	الأسئلة	0.07	0.24	0.23	0.06	0.14	0.74	2.23	%4
		الدرجة	0.22	0.72	0.71	0.18	0.40			
مجموع الدرجات			5.51	18	17.52	4.52	10	مجموع الأسئلة	مجموع الدرجات	%100
نسبة التركيز للأهداف			%11	%36	%35	%9	%20	18.85	55.55	%100

جدول رقم (5)

توزيع الأسئلة وعددها ودرجاتها في جدول المواصفات بصورته النهائية

المهارات اللغوية		الأسئلة والدرجات	الأهداف المعرفية					مجموع الأسئلة	مجموع الدرجات	نسبة التركيز للموضوعات
			التذكر	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب			
			19	61	60	9	20	17	50	
القراءة	71	الأسئلة	1	2	2	1	1	7	22	%42
		الدرجة	2	7	7	2	4			
الكتابة	36	الأسئلة	0	1	1	0	1	3	10	%21
		الدرجة	0	4	4	0	2			
الاستماع	56	الأسئلة	1	2	2	1	1	7	18	%33
		الدرجة	1	6	6	2	3			
التحدّث	6	الأسئلة	0	0	0	0	0	0	0	%4
		الدرجة	0	0	0	0	0			
مجموع الدرجات			3	17	17	4	9	مجموع الأسئلة	مجموع الدرجات	%100
نسبة التركيز للأهداف			%11	%36	%35	%9	%20	17	50	%100

وبعد ذلك تم القيام بالخطوات الآتية:

- تم صياغة مفردات الاختبار بعدة طرق وكان معظمها قائماً على الاختيار من متعدد، كونها تتميز بالموضوعية، وسهولة التصحيح، والبعد عن الذاتية، وبعد كتابة مفردات الاختبار، ووضع تعليماته، التي تتمثل في:
  - التنبه إلى قراءة الأسئلة قراءة جيدة من المفحوصين قبل الشروع في الإجابة.
  - أن تكون الإجابة واحدة فقط من الإجابات المتعددة، وإلا عدّت الإجابة خاطئة.
  - توضيح كيفية تسجيل الإجابة ومكانها.

- ثم تم عرض الصورة المبدئية للاختبار على مجموعة من المحكّمين من جامعتي النجاح والقدس المفتوحة والمختصين في مجالات تدريس اللغة العربية وأساليبها، ومناهج وطرق التدريس، والقياس والتقويم، بغية التأكّد من صلاحية الاختبار، ومدى مناسبة الأسئلة للطلبة، ومدى تحقيق كلّ سؤال للهدف الذي وضع لقياسه، وفي ضوء آراء السادة المحكمين وتوجيهاتهم، وتم إعادة صياغة بعض الأسئلة، وحذف بعضها، وبعد إجراء هذه التعديلات أجمع المحكمون على صلاحية الاختبار للتطبيق، واحتوى الاختبار على (10) أسئلة، يحتوي بعضها على أسئلة فرعية، وبالتالي أصبح عدد الأسئلة (17) سؤالاً، وكان مجموع الدرجات (50 درجة)، ومن الأمور التي روعيت عند وضع الأسئلة:
- شمولها لمحتويات دروس اللغة العربية في الوحدة الثانية للصف الأول الأساسي الواردة في المنهاج الفلسطيني.
- تنوعها وشمولها من حيث ما تتضمنه من مهارات وأهداف.
- مناسبتها لطلبة الصف الأول الأساسي.
- الأسئلة واضحة، وقصيرة متنوعة وطريقة الإجابة عليها سهلة، وكانت الإجابة من خلال وضع دائرة حول الخيار المناسب، والوصل باستخدام الخطوط، وقراءة الحروف التي تتكون منها الكلمات، وتحليل الكلمات وتركيبها، وترتيبها لتكوين جمل مفيدة، والتعبير عن الصور بتكوين جمل مفيدة، وكتابة الحروف والكلمات.

خامساً: تحليل الورقة الاختبارية:

سعت هذه الخطوة إلى التأكد من مدى انسجام بناء الاختبار التحصيلي مع جدول المواصفات الذي تم التوصل إليه، والجدول الآتي يوضّح توزيع أسئلة الاختبار وعددها ودرجاتها في ضوء ما سبق.

جدول رقم (6)

تحليل الورقة الاختبارية بالنسبة للمهارات اللغوية والأهداف المعرفية

المهارات الأهداف	القراءة	الكتابة	الاستماع	التحدث	المجموع	الأوزان النسبية
التذكر	السؤال الأول		السؤال التاسع		2	%12
الفهم	السؤال الثاني (أ) السؤال الثاني (ب)	السؤال السادس	السؤال العاشر (أ) السؤال العاشر (ب)		5	%29
التطبيق	السؤال الثالث (أ) السؤال الثالث (ب)	السؤال السابع	السؤال الحادي عشر (أ)، السؤال الحادي عشر (ب)		5	%29
التحليل	السؤال الرابع		السؤال الثاني عشر (أ)		2	%12
التركيب	السؤال الخامس	السؤال الثامن	السؤال الثاني عشر (ب)		3	%18
المجموع الكلي	7	3	7	17	17	%100
الأوزان النسبية الكلية	%41	%18	%41	%100		

سادساً: التجربة الاستطلاعية للاختبار:

بعد صياغة مفردات الاختبار في صورتها المبدئية، وبعد عرضها على مجموعة من المحكّمين، وبعد إجراء التعديلات في ضوء آراء المحكمين وتوجيهاتهم، تم توزيع الاختبار على عينة استطلاعية من طلبة الصف الأول الأساسي، وبلغ حجم العينة (74) طالباً وطالبة، منهم (34) طالباً، و(30) طالبة، وهذا بهدف:

- حساب زمن الاختبار.
- حساب صدق الاختبار.
- حساب ثبات الاختبار.
- تحديد معاملات السهولة، والصعوبة لمفردات الاختبار.
- تحديد معامل التمييز لمفردات الاختبار.

أولاً: حساب زمن الاختبار:

تم حساب زمن الاختبار بجمع زمن أول دارس سلم ورقة الإجابة، مع زمن آخر دارس سلّم ورقة الإجابة، وتقسيم مجموع الزمنين على (2) (علام، 2000). ووجد أنه يساوي (42) دقيقة.

ثانياً: صدق الاختبار:

للوصول إلى صدق أسئلة الاختبار تم استخدام طريقة صدق المحتوى وقد تمثّل في آراء المحكمين، وطريقة صدق البناء؛ ويعبّر عنه بقدرة كلّ فقرة في الأداة على الإسهام في الدرجة الكلية ويعبّر عن ذلك إحصائياً بمعامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للأداة بغض النظر عن معنى هذا الارتباط وظيفياً (السيد، 1986).

وتم حساب صدق الفقرات من خلال تطبيق الاختبار بصورته الأولية المكوّن من (17) سؤالاً على العينة الاستطلاعية المذكورة سابقاً، وأشار أحمد (1981) إلى ضرورة استخدام محك معامل ارتباط للفصل بين الفقرات التي ستبقى في الأداة وتلك التي يجب أن تحذف، ويتم تحديد هذا المحك من قبل الباحثة تبعاً لأهداف القياس أو المدى المرغوب لديه في امتلاك السمة بالنسبة للعينة، وللحصول على أكثر الفقرات صدقاً بنائياً اعتمدت الباحثة محك دلالة معامل للفصل بين الأسئلة.

كما تم استبعاد الأسئلة التي ارتبطت بالدرجة الكلية للاختبار بمعامل ارتباط سالب بهدف النظر عن قيمة هذا المعامل، واستقر الاختبار بعد ذلك على (16) سؤالاً وتم استبعاد سؤال واحد وهو السؤال التاسع، الأمر الذي أدى إلى بقاء الأسئلة ذات صدق البناء المرتفع، وهذا بدوره زاد من معامل ثبات المقياس، والجدول الآتي يوضح ارتباط درجات الأسئلة التي استقرت في الاختبار بالدرجة الكلية للاختبار:

جدول رقم (7)

صدق البناء للأسئلة (ارتباط درجات الأسئلة بالدرجة الكلية للاختبار)

رقم السؤال	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	رقم السؤال	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
السؤال الأول	0.44**	السؤال الثامن	0.58**
السؤال الثاني (أ)	0.49**	السؤال التاسع	0.01
السؤال الثاني (ب)	0.50**	السؤال العاشر (أ)	0.50**
السؤال الثالث (أ)	0.35**	السؤال العاشر (ب)	0.21**
السؤال الثالث (ب)	0.35**	السؤال الحادي عشر (أ)	0.38**
السؤال الرابع	0.42**	السؤال الحادي عشر (ب)	0.44**
السؤال الخامس	0.52**	السؤال الثاني عشر (أ)	0.34**
السؤال السادس	0.51**	السؤال الثاني عشر (ب)	0.45**
السؤال السابع	0.61**		

** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.01)

ثالثاً: معامل السهولة لأسئلة الاختبار:

يحدد معامل السهولة للسؤال الواحد من أسئلة الاختبار من خلال قسمة مجموع الدرجات المحصلة على سؤال ما على (عدد الطلاب × درجة السؤال) مضروباً بمائة، وفيما يأتي المعادلة الخاصة بذلك:

$$\text{م س} = \frac{\text{س}}{\text{م} \times \text{ن}} \times 100$$

ويفضل أن يتراوح معامل السهولة ما بين (50% -75%)، بيد أنّه من الممكن كما أشار أبو ناهية (1994) قبول البنود التي تتراوح درجة سهولتها ما بين (10% -90%) بشرط أن يكون معدل معاملات السهولة للاختبار ككل في حدود (50%)، وفيما يلي قيم معاملات السهولة لأسئلة الاختبار والدرجة الكلية للاختبار.

جدول رقم (8)

معاملات السهولة لأسئلة الاختبار

رقم السؤال	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	رقم السؤال	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
السؤال الأول	0.64	السؤال السابع	0.78
السؤال الثاني (أ)	0.58	السؤال الثامن	0.64
السؤال الثاني (ب)	0.75	السؤال العاشر (أ)	0.84
السؤال الثالث (أ)	0.31	السؤال العاشر (ب)	0.55
السؤال الثالث (ب)	0.33	السؤال الحادي عشر (أ)	0.30
السؤال الرابع	0.32	السؤال الحادي عشر (ب)	0.16
السؤال الخامس	0.32	السؤال الثاني عشر (أ)	0.90
السؤال السادس	0.34	السؤال الثاني عشر (ب)	0.05
الدرجة الكلية	0.52		

ويتضح من نتائج الجدول السابق أن معاملات السهولة تراوحت بين (0.16-0.90) وبلغ معامل السهولة للاختبار ككل (0.52)، ومن الجدير ذكره أنه قد تم حذف السؤال الثاني عشر فرع (ب)، وذلك لانخفاض معامل سهولته حيث بلغ (0.05)، لذا استقر الاختبار على (15) سؤالاً.

رابعاً: حساب ثبات الاختبار:

عمدت الباحثة إلى حساب الثبات باستخدام طريقتين هما؛ طريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)، فبعد التعرّف إلى صدق الاختبار تم احتساب معامل الثبات وبلغ معامل كرونباخ ألفا (0.80) للاختبار ككل، في حين بلغ معامل

الثبات بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان براون (Spearman-Brown) (0.73)، وبعد التصحيح بلغ معامل الثبات (0.82) وهذه معاملات ثبات مناسبة ومقبولة.

خامساً: حساب معاملات التمييز:

أشار السيد (1986) إلى أن معامل التمييز يرتبط بدرجة كبيرة بمعامل السهولة، فإذا كان الغرض من الاختبار هو أن يفرّق بين القادرين من الطلاب وأولئك الأقل قدرة فإنّ السؤال المميز هو الذي يقود إلى هذا الغرض، إذ إن مهمة معامل التمييز تتمثّل في تحديد مدى فاعلية سؤال ما في التمييز بين الطالب ذي القدرة العالية والطالب الضعيف بالقدر نفسه الذي يفرق الاختبار بينهما في الدرجة النهائية بصورة عامة، وكي تتحقق الباحثة من قدرة أسئلة الاختبار على تمييز الطلبة المتفوقين من غير المتفوقين تم اختيار أعلى (27%) من الطلبة الحاصلين على أعلى الدرجات، و(27%) من الطلبة الحاصلين على أدنى الدرجات في العيّنة الاستطلاعية، ثم استخدام القانون الآتي لحساب معاملات التمييز (أبو ناهية، 1994):

$$\text{م ت} = \frac{\text{س} - \text{ص}}{\text{م} \times \text{ن}} \times 100$$

حيث م ت: معامل التمييز، و(س) مجموع الدرجات التي حصلت عليها المجموعة العليا، و(ص) مجموع الدرجات التي حصلت عليها المجموعة الدنيا، و(م) مجموع الدرجات المخصصة للسؤال، و(ن) عدد الأفراد في إحدى المجموعتين.

وباستخدام القانون السابق تراوحت معاملات التمييز لأسئلة الاختبار بين (0.36-0.97)، أما متوسط معاملات التمييز فقد بلغ (0.67) وهو معامل تمييز مرتفع، فكلّما زاد معامل التمييز عن المحك (0.20) واقترب إلى الواحد كان ذلك أفضل (علام، 2000).

سادساً: الصورة النهائية للاختبار:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج العيّنة الاستطلاعية، وفي ضوء آراء المحكمين أصبح الاختبار في صورته النهائية يتكون من(15) سؤالاً تمتّعت بمعاملات سهولة وتمييز مناسبة،

ومؤشرات صدق وثبات مناسبة، وبعد حذف الأسئلة التي لم تستوفِ المحكّات الإحصائية أصبحت الدرجة الكلية للاختبار ككل من (47) درجة.

3: 5 إجراءات الدراسة

لتحقيق هدف الدراسة، تم اتباع الخطوات الآتية:

- أخذت الموافقة من وزارة التربية والتعليم لتطبيق الدراسة على مدارس عينة الدراسة.
- أخذت موافقة مديري المدارس لتطبيق الدراسة.
- حدّدت الوحدة الدراسية وهي الوحدة الثانية من منهاج اللغة العربية للصف الأول الأساسي، وذلك بعد التشاور مع المشرفين التربويين ومجموعة من المعلمين ذوي الخبرة.
- حدّدت المدارس المناسبة التي تتوافر فيها الأدوات والأجهزة اللازمة لتنفيذ الدراسة، وطبّقت هذه الدراسة على طلبة الصف الأول الأساسي في مادة اللغة العربية، وزارت الباحثة المدارس التي ستطبق فيها الدراسة وتأكدت من أجهزة الحاسوب والبرامج اللازمة لتشغيل البرمجية وصلاحيتها ومناسبتها لإجراء هذه الدراسة.
- تم اختيار برنامج الدروس التعليمية المحوسبة لمنهاج اللغة العربية للصف الأول الأساسي وتم اختيار برنامج تعليمي محوسب من إعداد مدارس وكالة الغوث الدولية بعد التشاور مع المشرفين على الدراسة.
- تم اختيار أفراد عينة الدراسة، وتوزيع الطلبة على مجموعتي الدراسة؛ الضابطة والتجريبية.
- تم إجراء اختبار قبلي لأفراد المجموعتين لقياس تحصيلهم في الوحدة الدراسية التي تم اختيارها.
- تجهيز البرنامج على أقراص مضغوطة (CD).
- تنفيذ الدراسة، حيث تم تدريس المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية، بينما تم تدريس المجموعة التجريبية باستخدام برنامج الدروس التعليمية المحوسبة في دروس الوحدة الثانية من مادة اللغة العربية وفق ما يلي:

جدول رقم (9)

محتويات الوحدة الدراسية موضوع الدراسة

الوحدة	الدرس	عدد الحصص
الوحدة الثانية فلسطين الخضراء	الدرس السادس: البرتقال والليمون	10
	الدرس السابع: الماء والحياة	10

- قامت الباحثة قبل الشروع بإجراء الدراسة، بالعمل على توضيح أهداف الدراسة لمعلّمي اللغة العربية الذين ساعدوا في تنفيذ الدراسة، وتم الاستعانة بدليل استخدام البرنامج المحوسب المرفق مع البرنامج، وتوضيح كيفية استخدامه من قبل الطلبة.
- بعد الانتهاء من تطبيق الدراسة وقيام الطلبة بدراسة الوحدة، تم إجراء اختبار بعدي للمجموعتين.
- تم إجراء المعالجات الإحصائية اللازمة.

3: 6 متغيّرات الدراسة

أ - المتغيّرات المستقلّة وهي:

1. طريقة التدريس وتقسم إلى مستويين هما: طريقة التدريس باستخدام برامج الدروس التعليمية المحوسبة مع المجموعة التجريبية، وطريقة التدريس التقليدية مع المجموعة الضابطة.

2. الجنس وله مستويان: ذكر، وأنثى.

3. متغير نوع المدرسة وله ثلاثة مستويات هي: حكومية وخاصة ومدرسة تابعة لوكالة الغوث الدولية.

ب - المتغيّرات المضبوطة:

1. الصف: وهو الصف الأول الأساسي.

2. المادة الدراسية: وهي مجموعة دروس الوحدة الثانية وعنوانها فلسطين الخضراء في منهاج اللغة العربية للصف الأول الأساسي.

ج - **المتغيّر التابع:** وهو تحصيل طلبة الصف الأول الأساسي في اختبار التحصيل لوحدة اللغـة العربية موضوع الدراسة.

3: 7 المعالجات الإحصائية

للإجابة عن تساؤلات الدراسة واختبار فرضياتها استخدمت الباحثة برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وتم استخدام المعالجات الإحصائية الآتية: -

1. التكرارات والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
2. حساب زمن الاختبار.
3. صدق الاختبار باستخدام معاملات ارتباط بيرسون.
4. معامل السهولة.
5. ثبات الاختبار باستخدام معادلتي كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) وسبيرمان براون (Spearman-Brown).
6. معاملات التمييز.
7. اختبار شابيرو ولك (Shapiro-Wilk) للعيّنات الصغيرة واختبار كولمجروف سميرنوف (Kolmogorov-Smirnov) للعيّنات الكبيرة لفحص اعتدالية التوزيع.
8. اختبار (Independent sample t-test) لفحص دلالة الفرق بين متوسطين حسابيين لعينتين مستقلتين واختبار مان ويتني (Mann-Whitney) لفحص دلالة الفرق بين وسيطين لعينتين مستقلتين.
9. اختبار كروسكال والاس (Kruskal-Wallis) لفحص دلالة الفروق بين عدة وسيطات لعينات مستقلة.
10. اختبار دان (Dunn) اللامعلمي للمقارنات المتعددة.
11. اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon test) لفحص دلالة الفرق بين وسيطين لعينتين مترابطتين.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

1:4 النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى.

2:4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية.

3:4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة.

4:4 النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة.

5:4 ملخص النتائج.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى "أثر استخدام برامج الدروس التعليمية المحوسبة في تعلّم اللغة العربية على تحصيل طلبة الصف الأول الأساسي في مدارس محافظة نابلس"، كما هـدفت إلى التعرف على دور متغيّرات الدراسة (نوع المجموعة والجنس ونوع المدرسة) على تحصيل الطلبة في مادة اللغة العربية، وفيما يلي نتائج الدراسة تبعاً لتسلسل الفرضيات:

1:4 النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

نصّت الفرضية الأولى على أنّه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في التحصيل لدى طلبة الصف الأول الأساسي تعزى لمتغيرات نوع المجموعة والجنس ونوع المدرسة على القياس القبلي في جميع مجموعات الدراسة.

ولاختبار هذه الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة على الاختبار التحصيلي بحسب المجموعات التجريبية والمجموعات الضابطة، وبحسب نوع الجنس، وبحسب نوع المدرسة، وذلك في القياس القبلي، وهذا في كل مدرسة من جهة، وعند مدارس العينة جميعها من جهة أخرى، والجداول الآتية توضح ذلك.

جدول رقم (10)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على الاختبار التحصيلي بحسب متغير نوع المجموعة في القياس القبلي

المدرسة	المجموعات التجريبية		المجموعات الضابطة	
	المتوسط	انحراف معياري	المتوسط	انحراف معياري
مدرسة ذكور عسكر الأساسية	23.75	8	24.11	8.11
مدرسة خولة بنت الأزور الأساسية للبنات	20.18	6.78	20.86	7.53
مدرسة بنات عسكر الأساسية	27.40	4.90	26.24	5.87
المدرسة الإسلامية الأساسية (ذكور)	27.34	6.98	27.34	6.21
مدرسة السلام الأساسية للذكور	21.25	7.33	20.67	8.51
الدرجة الكلية	24.59	7.33	24.26	7.60

جدول رقم (11)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على الاختبار التحصيلي بحسب متغير الجنس في القياس القبلي

الجنس	المدرسة	المتوسط	انحراف معياري
ذكور	مدرسة ذكور عسكر الأساسية	23.93	8.00
	مدرسة السلام الأساسية للذكور	20.94	8.00
	المدرسة الإسلامية الأساسية (ذكور)	27.34	6.56
	الدرجة الكلية للذكور	24.45	7.84
إناث	مدرسة بنات عسكر الأساسية	26.84	5.38
	مدرسة خولة بنت الأزور الأساسية للبنات	20.54	7.12
	الدرجة الكلية للإناث	24.37	6.83

جدول رقم (12)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على الاختبار التحصيلي بحسب متغير نوع المدرسة في القياس القبلي

نوع المدرسة	المدرسة	المتوسط	انحراف معياري
حكومية	مدرسة خولة بنت الأزور الأساسية للبنات	20.54	7.12
	مدرسة السلام الأساسية للذكور	20.94	8.00
	الدرجة الكلية للمدارس الحكومية	20.74	7.47
وكالة الغوث	مدرسة بنات عسكر الأساسية	26.84	5.38
	مدرسة ذكور عسكر الأساسية	23.93	8.00
	الدرجة الكلية لمدارس وكالة الغوث	25.35	6.98
خاصة	المدرسة الإسلامية الأساسية (ذكور)	27.34	6.56

يتّضح من الجداول السابقة أنّ هناك فروقاً ظاهرية بين درجات الطلبة بحسب متغيرات نوع المجموعة، ونوع الجنس، ونوع المدرسة، ولفحص دلالة هذه الفروق بين القياسات القبلية في ضوء هذه المتغيّرات على الاختبار التحصيلي سيتم أولاً فحص اعتدالية توزيع درجات أفراد العينة على الاختبار القبلي، والجدول الآتي يوضح نتائج اختبار شابيرو ولك (Shapiro-Wilk) للعيّنات الصغيرة واختبار كولمجروف سميرنوف (Kolmogorov-Smirnov) للعيّنات الكبيرة لفحص اعتدالية التوزيع في كل مدرسة من مدارس العيّنة من جهة، وفي المدارس جميعها من جهة أخرى.

جدول رقم (13)

نتائج اختبار ولك شابيرو (Shapiro-Wilk) واختبار كولمجروف سميرنوف (Kolmogorov-Smirnov) لفحص اعتدالية التوزيع على الاختبار القبلي

المدرسة	العدد	قيمة الإحصائي	مستوى الدلالة
مدرسة ذكور عسكر الأساسية	77	0.97	0.19
مدرسة خولة بنت الأزور الأساسية للبنات	48	0.98	0.63
مدرسة بنات عسكر الأساسية	72	0.98	0.60
المدرسة الإسلامية الأساسية (ذكور)	70	0.98	0.32
مدرسة السلام الأساسية للذكور	46	0.99	0.80
الدرجة الكلية	313	**0.08**	0.000

** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.01)

يتّضح من نتائج الجدول السابق أن الدرجات على الاختبار القبلي في كل مدرسة من مدارس العينة كانت تتبع التوزيع الطبيعي، الأمر الذي يتوجّب عنده استخدام اختبارات معلمية لفحص أثر متغيرات نوع المجموعة، والجنس، ونوع المدرسة على الاختبارات القبلية عند كل مدرسة، بينما كانت توزيع الدرجات لا يتبع التوزيع الطبيعي عند فحص ذلك عند العينة الكلية، الأمر الذي يتوجب عنده استخدام اختبارات لا معلمية لفحص أثر متغيرات نوع المجموعة، والجنس، ونوع المدرسة على الاختبارات القبلية عند جميع المدارس دفعة واحدة، وذلك على النحو الآتي:

أ. فحص أثر نوع المجموعة على الدرجات في الاختبار القبلي:

لفحص أثر المجموعة استخدمت الباحثة اختبار (t-test) لفحص الفروق بين درجات الطلبة في كل مدرسة منفردة، واختبار مان ويتني (Mann-Whitney) لفحص الفروق في الدرجات الكلية عند متغير نوع المجموعة، والجدول الآتي يوضح ما أسفرت عنه النتائج.

جدول رقم (14)

نتائج اختبار (t-test) لفحص أثر المجموعة على الاختبار القبلي عند كل مدرسة

المدرسة	المجموعة	التكرارات	قيمة (t)	مستوى الدلالة
مدرسة ذكور عسكر الأساسية	الضابطة	39	0.20	0.84
	التجريبية	38		
مدرسة خولة بنت الأزور الأساسية للبنات	الضابطة	25	0.32	0.75
	التجريبية	22		
مدرسة بنات عسكر الأساسية	الضابطة	35	0.91	0.37
	التجريبية	37		
المدرسة الإسلامية الأساسية (ذكور)	الضابطة	35	0.000	1.000
	التجريبية	35		
مدرسة السلام الأساسية للذكور	الضابطة	24	0.25	0.81
	التجريبية	22		

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05).

جدول رقم (15)

نتائج اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) لفحص أثر نوع المجموعة على الاختبار القبلي لجميع المدارس

	نوع المجموعة	التكرارات	متوسط الرتب	قيمة الإحصائي	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	ضابطة	158	156.30	12134	0.89
	تجريبية	155	157.70		

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05).

ويتّضح من نتائج الجدول السابق أن متغير نوع المجموعة لم يؤثّر في درجات الاختبار القبلي عند كل مدرسة من مدارس العينة، وعند جميع المدارس كوحدة واحدة.

ب. فحص أثر الجنس على الدرجات في الاختبار القبلي:

لفحص أثر الجنس استخدمت الباحثة الباحثة اختبار مـــان ويتنـــي (Mann-Whitney) عند الدرجة الكلية، والجدول الآتي يوضح ما أسفرت عنه النتائج.

جدول رقم (16)

نتائج اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) لفحص أثر نوع الجنس على الاختبار القبلي لجميع المدارس

	نوع الجنس	التكرارات	متوسط الرتب	قيمة الإحصائي	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	ذكور	193	158.07	11373	0.79
	إناث	120	155.28		

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05).

ويتّضح من نتائج الجدول السابق أنّ متغير نوع الجنس لم يؤثر في درجات الاختبار القبلي عند مدارس العينة جميعها.

ج. فحص أثر نوع المدرسة على الدرجات في الاختبار القبلي:

لفحص أثر نوع المدرسة استخدمت الباحثة اختبار كروسكال والاس (Kruskal-Wallis) لفحص دلالة الفروقات في الدرجة الكلية لأفراد العينة على الاختبار القبلي، والجدول الآتي يبيّن نتائج هذا الاختبار:

جدول رقم (17)

نتائج اختبار كروسكال والاس (Kruskal-Wallis) لفحص دلالة الفروقات في درجات أفراد العينة على الاختبار القبلي

نوع المدرسة	التكرارات	متوسط الرتب	قيمة الإحصائي	درجات الحرية	مستوى الدلالة
حكومية	93	113.04	34.52	2	**0.000**
وكالة الغوث	150	168.08			
الخاصة	70	191.66			

** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.01).

ويتّضح من نتائج الجدول السابق أنّ متغيّر نوع المدرسة كان له تأثيره على درجات الاختبار القبلي، ولفحص دلالة الفروقات بين أنواع المدارس في درجات الاختبار القبلي استخدمت الباحثة اختبار دان (Dunn) للمقارنات المتعددة وهو اختبار لا معلمي يقابل اختبارات المقارنات البعدية في الاختبارات المعلمية، وهذا الاختبار يقوم على فحص مدى كون الفروقات بين متوسطات رتب كل مستوى من مستويات المتغيّر المستقل أكثر أو أقل من قيم الفروقات الحرجة، فإذا كان الفرق بين متوسطي رتب أي مستويين من مستويات المتغيّر المستقل أكبر من القيمة الحرجة للفروق كانت الفروقات بين متوسطي الرتب في هذه الحالة ذات دلالة إحصائية، والنقيض صحيح، ولاحتساب قيم الفروقات الحرجة (L.S.D) بين أي مستويين من مستويات المتغيّر المستقل نستخدم القانون الآتي:

$$\text{L.S.D} = C^2 \frac{N(N+1)}{12}\left[\frac{1}{n1}+\frac{1}{n2}\right]$$

حيث أن:

C: قيمة جدولية.

N: الحجم الكلي للعينة.

n1: عدد الأفراد في المجموعة الأولى.

n2: عدد الأفراد في المجموعة الثانية.

جدول رقم (18)

نتائج اختبار دان (Dunn) للمقارنات المتعددة لمستويات متغير نوع المدرسة على الاختبار القبلي

نوع المدرسة		الفروقات بين متوسطات الرتب	الفروق الحرجة (L.S.D)
حكومية	وكالة الغوث	-55.04	60.67
	الخاصة	*-78.12	62.53
وكالة الغوث	الخاصة	-23.78	25.78

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05).

ويتّضح من نتائج الجدول السابق أن الفروقات بين متوسطات الرتب كانت ذات دلالة إحصائية عند المقارنة بين المدارس الحكومية والمدارس الخاصة ولصالح المدارس الخاصة، أمّا الفروقات بين المدارس الحكومية ومدارس وكالة الغوث من جهة، والفروقات بين مدارس وكالة الغوث والمدارس الخاصة من جهة ثانية لم تكن ذات دلالة إحصائية.

ومن خلال العرض السابق يتّضح أنّ درجات مجموعات الدراسة على الاختبار القبلي لم تكن متكافئة، وذلك بسبب متغيّر نوع المدرسة، حيث كانت أفضل الدرجات لدى طلبة المدارس الخاصة، ثم طلبة مدارس وكالة الغوث، ثم جاء أخيراً طلبة المدارس الحكومية، أما متغيّرا نوع المجموعة والجنس فلم يؤثرا في ذلك.

2:4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

نصّت الفرضية الثانية على أنّه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) في التحصيل لدى طلبة الصف الأول الأساسي في تعلّم اللغة العربية على الاختبار البعدي تعزى لمتغير نوع المجموعة في كل مدرسة من مدارس العينة.

ولاختبار هذه الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة على الاختبار التحصيلي في المجموعات التجريبية والمجموعات الضابطة وذلك في القياس البعدي عند كل مدرسة منفردة، وعند المدارس جميعها، والجدول رقم (16) يوضّح النتائج الخاصة بذلك.

جدول رقم (19)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على الاختبار التحصيلي في المجموعات التجريبية والمجموعات الضابطة في القياس البعدي

المدرسة	المجموعات التجريبية		المجموعات الضابطة	
	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري
مدرسة ذكور عسكر الأساسية	42.72	4.34	35.17	7.15
مدرسة خولة بنت الأزور الأساسية للبنات	40.00	4.89	30.44	7.63
مدرسة بنات عسكر الأساسية	43.63	3.63	38.67	7.30
المدرسة الإسلامية الأساسية (ذكور)	44.43	2.38	38.56	7.96
مدرسة السلام الأساسية للذكور	37.68	8.40	31.12	11.77
الدرجة الكلية	42.25	5.19	35.36	8.84

ويتّضح من الجدول السابق أنّ هناك فروقاً ظاهرية بين درجات الطلبة في المجموعات الضابطة من جهة، والمجموعات التجريبية من جهة أخرى، ولفحص دلالة هذه الفـروق بـين القياسات البعدية للمجموعات التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي تم فحـص اعتداليـة توزيع درجات أفراد العينة على الاختبار البعدي، لتحديد الاختبار الإحصائي المناسب، والجدول الآتي يوضّح نتائج اختبار كولمجروف سميرنوف (Kolmogorov-Smirnov) للعيّنات الكبيرة واختبار شابيرو ولك (Shapiro-Wilk) للعيّنات الصغيرة لفحص إعتدالية التوزيع عنـد كـل مدرسة من مدارس العينة.

جدول رقم (20)

نتائج اختبار كولمجروف سميرنوف (Kolmogorov-Smirnov) واختبار شابيرو ولك (Shapiro-Wilk) لفحص اعتدالية التوزيع على الاختبار البعدي

المدرسة	العدد	قيمة الإحصائي	مستوى الدلالة
مدرسة ذكور عسكر الأساسية	77	**0.87**	0.000
مدرسة خولة بنت الأزور الأساسية للبنات	47	*0.95	0.040
مدرسة بنات عسكر الأساسية	73	**0.79**	0.000
المدرسة الإسلامية الأساسية (ذكور)	70	**0.72**	0.000
مدرسة السلام الأساسية للذكور	46	**0.88	0.000
الدرجة الكلية	313	**0.15**	0.000

** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.01)

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05)

ويتّضح من نتائج الجدول السابق أن الدرجات على الاختبار البعدي لم تتبع التوزيع الطبيعي في مدارس العينة جميعها، الأمر الذي يتوجب عنده استخدام اختبارات لا معلمية لفحص أثر نوع المجموعة على الاختبار البعدي، ولفحص أثر المجموعة استخدمت الباحثة اختبار مان ويتني (Mann-Whitney)، والجدول الآتي يوضّح ما أسفرت عنه النتائج.

جدول رقم (21)

نتائج اختبار مان ويتني لفحص أثر المجموعة على الاختبار البعدي

المدرسة	المجموعة	التكرارات	متوسط الرتب	قيمة الإحصائي	مستوى الدلالة
مدرسة ذكور عسكر الأساسية	التجريبية	38	52.88	214	**0.000**
	الضابطة	39	25.47		
مدرسة خولة بنت الأزور الأساسية للبنات	التجريبية	23	52.88	214	**0.000**
	الضابطة	25	25.47		
مدرسة بنات عسكر الأساسية	التجريبية	37	45.21	353	*0.01
	الضابطة	35	28.09		
المدرسة الإسلامية الأساسية (ذكور)	التجريبية	35	46.26	236	**0.000**
	الضابطة	35	24.74		
مدرسة السلام الأساسية للذكور	التجريبية	22	27.52	176	0.051
	الضابطة	24	19.81		
الدرجة الكلية	التجريبية	155	200.14	55581	**0.000**
	الضابطة	158	144.17		

** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.01).

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05).

ويتّضح من نتائج الجدول السابق أنّ متغيّر نوع المجموعة كان له تأثير في درجات الاختبار البعدي، ولصالح أفراد المجموعة التجريبية وذلك عند مدارس العينة جميعها عدا

مدرسة السلام الأساسية للذكور إذ لم تختلف درجات أفراد المجموعة التجريبية عن درجات أفراد المجموعة الضابطة على الاختبار البعدي.

3:4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

نصّت الفرضية الثالثة على أنّه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) في التحصيل لدى طلبة الصف الأول الأساسي في تعلّم اللغة العربية بين المجموعات التجريبية على القياس القبلي والبعدي.

ولاختبار هذه الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة على الاختبار التحصيلي في المجموعات التجريبية وذلك على الاختبار القبلي والاختبار البعدي عند كل مدرسة، والجدول رقم (19) يوضّح النتائج الخاصة بذلك.

جدول رقم (22)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على الاختبار التحصيلي في المجموعات التجريبية على الاختبارين القبلي والبعدي

المدرسة	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي	
	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري
مدرسة ذكور عسكر الأساسية	42.72	4.34	35.17	7.15
مدرسة خولة بنت الأزور الأساسية للبنات	20.18	6.78	40.00	4.89
مدرسة بنات عسكر الأساسية	27.39	4.90	43.63	3.63
المدرسة الإسلامية الأساسية (ذكور)	27.34	6.98	44.43	2.38
مدرسة السلام الأساسية للذكور	21.25	7.33	37.86	8.40
الدرجة الكلية	24.59	7.33	42.25	5.15

ويتضّح من الجدول السابق أنّ هناك فروقاً ظاهرية بين درجات الطلبة في القياسين القبلي والبعدي للمجموعات التجريبية، ولفحص دلالة هذه الفروق بين القياسات القبلية والبعدية في المجموعات التجريبية على الاختبار التحصيلي استخدمت الباحثة اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon test) للمقارنة بين كل القياسين القبلي والبعدي، والجدول الآتي يوضح النتائج.

جدول رقم (23)

نتائج اختبار ويلكوكسون للمقارنة بين القياسات القبلية والبعدية للمجموعات التجريبية

المدرسة	القياس	قيمة الإحصائي	مستوى الدلالة
مدرسة ذكور عسكر الأساسية	القبلي البعدي	-5.38**	0.000
مدرسة خولة بنت الأزور الأساسية للبنات	القبلي البعدي	-4.11**	0.000
مدرسة بنات عسكر الأساسية	القبلي البعدي	-5.38**	0.000
المدرسة الإسلامية الأساسية (ذكور)	القبلي البعدي	-5.16**	0.000
مدرسة السلام الأساسية للذكور	القبلي البعدي	-4.11**	0.000
الدرجة الكلية	القبلي البعدي	-10.80**	0.000

** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.01).

ويتّضح من نتائج الجدول السابق أنّ الفروقات بين القياسات القبلية والبعدية كانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.01) ولصالح القياسات البعدية عند مدارس العيّنة جميعها والدرجة الكلية.

4:4 النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة:

نصّت الفرضية الرابعة على أنّه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) في التحصيل لدى طلبة الصف الأول الأساسي في تعلّم اللغة العربية بين المجموعات الضابطة على القياس القبلي والبعدي.

ولاختبار هذه الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة على الاختبار التحصيلي في المجموعات الضابطة وذلك على الاختبار القبلي والاختبار البعدي عند كل مدرسة، والجدول رقم (21) يوضح النتائج الخاصة بذلك.

جدول رقم (24)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على الاختبار التحصيلي في المجموعات الضابطة على الاختبارين القبلي والبعدي

المدرسة	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي	
	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري
مدرسة ذكور عسكر الأساسية	23.91	8.12	35.11	7.23
مدرسة خولة بنت الأزور الأساسية للبنات	20.86	7.53	30.44	7.63
مدرسة بنات عسكر الأساسية	26.24	5.87	38.67	7.31
المدرسة الإسلامية الأساسية (ذكور)	27.34	6.21	38.56	7.96
مدرسة السلام الأساسية للذكور	20.67	8.52	31.13	11.77
الدرجة الكلية	24.26	7.61	35.33	8.84

ويتضّح من الجدول السابق أنّ هناك فروقاً ظاهرية بين درجات الطلبة في القياسين القبلي والبعدي للمجموعات الضابطة، ولفحص دلالة هذه الفروق بين القياسات القبلية والبعدية في المجموعات الضابطة على الاختبار التحصيلي استخدمت الباحثة اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon test) للمقارنة بين القياسين القبلي والبعدي، والجدول الآتي يوضّح النتائج.

جدول رقم (25)

نتائج اختبار ويلكوكسون للمقارنة بين القياسات القبلية والبعدية للمجموعات الضابطة

المدرسة	القياس	قيمة الإحصائي	مستوى الدلالة
مدرسة ذكور عسكر الأساسية	القبلي	-5.42**	0.000
	البعدي		
مدرسة خولة بنت الأزور الأساسية للبنات	القبلي	-4.29**	0.000
	البعدي		
مدرسة بنات عسكر الأساسية	القبلي	-5.16**	0.000
	البعدي		
المدرسة الإسلامية الأساسية (ذكور)	القبلي	-5.09**	0.000
	البعدي		
مدرسة السلام الأساسية للذكور	القبلي	-4.29**	0.000
	البعدي		
الدرجة الكلية	القبلي	-10.83**	0.000
	البعدي		

** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.01).

ويتضّح من نتائج الجدول السابق أنّ الفروقات بين القياسات القبلية والبعدية كانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.01) ولصالح القياسات البعدية عند مدارس العينة جميعها والدرجة الكلية.

5:4 ملخص النتائج:

- لم يكن لمتغير نوع المجموعة ونوع الجنس تأثير على درجات الاختبار القبلي عند مدارس العيّنة.

- كان لمتغير نوع المدرسة تأثيره على درجات الاختبار القبلي، فكانت الفروقات بين متوسطات الرتب ذات دلالة إحصائية عند المقارنة بين المدارس الحكومية والمدارس الخاصة ولصالح المدارس الخاصة، أما الفروقات بين المدارس الحكومية ومدارس وكالة الغوث من جهة، والفروقات بين مدارس وكالة الغوث والمدارس الخاصة من جهة ثانية فلم ذات دلالة إحصائية.
- إن درجات مجموعات الدراسة على الاختبار القبلي لم تكن متكافئة، وذلك بسبب متغير نوع المدرسة، حيث كانت أفضل الدرجات لدى طلبة المدارس الخاصة، ثم تلاهم طلبة مدارس وكالة الغوث، ثم جاء أخيراً طلبة المدارس الحكومية، أما متغيّرا نوع المجموعة والجنس فلم يؤثرا في ذلك.
- كان لمتغير نوع المجموعة تأثيره في درجات الاختبار البعدي، ولصالح أفراد المجموعة التجريبية وذلك عند مدارس العينة جميعها، عدا مدرسة السلام الأساسية للذكور، إذ لم تختلف درجات أفراد المجموعة التجريبية عن درجات أفراد المجموعة الضابطة على الاختبار البعدي.
- كان هناك فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.01) بين القياسات القبلية والبعدية ولصالح القياسات البعدية في المجموعات التجريبية عند جميع مدارس العينة والدرجة الكلية.
- كان هناك فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.01) بين القياسات القبلية والبعدية ولصالح القياسات البعدية في المجموعات الضابطة عند جميع مدارس العينة والدرجة الكلية.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

5: 1 مناقشة نتائج الفرضية الأولى

5: 2 مناقشة نتائج الفرضية الثانية

5: 3 مناقشة نتائج الفرضية الثالثة

5: 4 مناقشة نتائج الفرضية الرابعة

5: 5 التوصيات

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام برامج الدروس التعليمية المحوسبة في تعلّم اللغة العربية على تحصيل طلبة الصف الأول الأساسي في مدارس محافظة نابلس. وقد توصلت الدراسة في الفصل السابق إلى نتائج يمكن إجمالها ومناقشتها على النحو الآتي:

5: 1 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى

لقد نصّت الفرضية الأولى على أنّه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في التحصيل لدى طلبة الصف الأول الأساسي تعزى لمتغيرات نوع المجموعة والجنس ونوع المدرسة على القياس القبلي في مجموعات الدراسة جميعها.

وقد أظهرت النتائج ما يأتي:

أ- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في التحصيل لدى طلبة الصف الأول الأساسي تعزى لمتغير نوع المجموعة على القياس القبلي في مجموعات الدراسة جميعها.

فقد أظهرت النتائج بعد فحص أثر المجموعة (ضابطة وتجريبية) على التحصيل في الاختبار القبلي واستخدام اختبار (t-test) لفحص الفروق بين درجات الطلبة في كل مدرسة منفردة، واختبار مان ويتني (Mann-Whitney) لفحص الفروق في الدرجات الكلية عند متغير نوع المجموعة. أن متغير نوع المجموعة لم يؤثر في درجات الاختبار القبلي عند كل مدرسة من مدارس العيّنة، وعند جميع المدارس كوحدة واحدة، وتقود هذه النتيجة إلى قبول الفرضية الصفرية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في التحصيل لدى طلبة الصف الأول الأساسي تعزى لمتغيّر نوع المجموعة على القياس القبلي في مجموعات الدراسة جميعها. مما يدل على تكافؤ مجموعتي الدراسة (ضابطة وتجريبية).

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة (النيادي، 2009) التي أظهرت عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية في أداء أفراد عيّنة الدراسة على الاختبار القبلي (في قواعد اللغة العربية) وحسب متغير المجموعة (التجريبية والضابطة).

ب_ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في التحصيل لدى طلبة الصف الأول الأساسي تعزى لمتغيّر الجنس على القياس القبلي في مجموعات الدراسة جميعها.

فقد أشارت نتائج اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) عند الدرجة الكلية لفحص أثر الجنس، أنّ متغيّر نوع الجنس لم يؤثر أيضا في درجات الاختبار القبلي عند جميع مدارس العينة، وتقود هذه النتيجة إلى قبول الفرضية الصفرية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في التحصيل لدى طلبة الصف الأول الأساسي تعزى لمتغير الجنس على القياس القبلي في مجموعات الدراسة جميعها. وتعزو الباحثة السبب في ذلك إلى تشابه الظروف التي يعيشها الذكور والإناث.

ج_ توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في التحصيل لدى طلبة الصف الأول الأساسي تعزى لمتغيّر نوع المدرسة على القياس القبلي في مجموعات الدراسة جميعها.

وأظهرت نتائج اختبار كروسكال والاس (Kruskal-Wallis) لفحص دلالة الفروقات في الدرجة الكلية لأفراد العينة على الاختبار القبلي أن متغير نوع المدرسة كان له تأثيره على درجات الاختباري القبلي، ولفحص دلالة الفروقات بين أنواع المدارس في درجات الاختبار القبلي استخدم اختبار دان (Dunn) للمقارنات المتعددة. وأشارت نتائج الاختبار أن الفروقات بين متوسطات الرتب كانت ذات دلالة إحصائية عند المقارنة بين المدارس الحكومية والمدارس الخاصة ولصالح المدارس الخاصة، أما الفروقات بين المدارس الحكومية ومدارس وكالة الغوث من جهة، والفروقات بين مدارس وكالة الغوث والمدارس الخاصة من جهة ثانية فلم تكن ذات

دلالة إحصائية. وبالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في التحصيل لدى طلبة الصف الأول الأساسي تعزى لمتغيرات نوع المدرسة على القياس القبلي.

ويلاحظ أنّ درجات تحصيل مجموعات الدراسة على الاختبار القبلي لم تكن متكافئة، وذلك بسبب متغير نوع المدرسة، وكانت أفضل الدرجات لدى طلبة المدارس الخاصة، ثم تلاهم طلبة مدارس وكالة الغوث، ثم جاء أخيراً طلبة المدارس الحكومية.

وهذا يتفق مع ما أشارت إليه "نتائج دراسة التقويم الوطني لطلبة الصف الرابع الأساسي في اللغة العربية للعام الدراسي 2008/2007" حيث بيّنت نتائجها تفوق تحصيل طلبة المدارس الخاصة على نظرائهم في المدارس الحكومية في مادة اللغة العربية (وزارة التربية والتعليم، 2008).

وتعزو الباحثة هذا التقدّم في نتائج الطلبة في المدارس الخاصة إلى أن الظروف التعليمية في المدارس الخاصة أفضل بالمقارنة مع المدارس الحكومية، كما أن البيئة الصفية والمدرسية أكثر ملاءمة. وقد يعود ذلك أيضا إلى تركيز المدارس الخاصة على أوراق العمل المعدّة لإتقان المهارات المختلفة بما يتناسب مع قدرات الطلبة المختلفة وتنمية مهارات التفكير لديهم كل طالب بحسب حاجاته وقدراته الخاصة. بالإضافة إلى زيادة اهتمام إدارة المدارس الخاصة ومعلميها بنقاط الضعف العامة عند الطلبة والعمل على علاجها.

5: 2 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية

لقد نصّت الفرضية الثانية على أنّه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في التحصيل لدى طلبة الصف الأول الأساسي في تعلّم اللغة العربية على الاختبار البعدي تعزى لمتغير نوع المجموعة في كل مدرسة من مدارس العينة.

وقد أظهرت نتائج اختبار مان ويتني (Mann-Whitney)، لفحص أثر المجموعة على الاختبار البعدي، أن متغير نوع المجموعة كان له تأثير في درجات الاختبار البعدي، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في التحصيل لدى طلبة

الصف الأول الأساسي في مادة اللغة العربية على الاختبار البعدي تعزى لنوع المجموعة في كل مدرسة من مدارس العينة، ولصالح أفراد المجموعة التجريبية؛ وذلك عند مدارس العينة جميعها عدا مدرسة السلام الأساسية للذكور، إذ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات أفراد المجموعة التجريبية عن درجات أفراد المجموعة الضابطة على الاختبار البعدي.

وتعزو الباحثة تقدّم الطلبة في نتائج التحصيل إلى استخدام برامج الدروس التعليمية المحوسبة التي تركت أثراً إيجابياً على تحصيلهم، بما توفّره من فرصة للتفاعل مع العملية التعليمية، وتجعل من الطلبة محوراً للعملية التعليمية، بالإضافة إلى التغذية الراجعة التي توفّرها في نهاية كل تدريب، كما أن لبرامج الدروس التعليمية ميّزات متعددة في عرض المادة التعليمية، كاستخدام المؤثرات بأشكالها المختلفة، كالصوت، والصورة، والحركة، واللون، وكلها تجذب الطلبة في هذا العمر، وتزيد من دافعيتهم وإقبالهم على التعلّم، بالإضافة إلى التجديد باستخدام طريقة جديدة لتعلّم اللغة العربية، والخروج بذلك عن الطريقة التقليدية السائدة في المدارس، والبعد عن الروتين والتقليد، وتتمثل هذه الطريقة باستخدام برامج الدروس التعليمية المحوسبة التي تتيح للطالب فرصة التفاعل معها، بحيث يكون فاعلاً نشطاً ويستغل حواسه، وتوفّر جواً للمشاركة والتفاعل وإثارة الحواس، ممّا زاد من فاعلية المادة التعليمية، وجعلها أكثر جاذبية والحصول على النتائج الإيجابية التي أظهرتها الدراسة.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع العديد من الدراسات السابقة منها: (النيادي، 2009) (زليعي، 2008)، (جبر، 2007)، (الهرش وآخرون، 2006)، (الدايل، 2005)، (عبيدات، 2005) (الحيلة وغنيم، 2002) (الترك، 2000) شانغزي (Changzai, 2000) باك مان (Backman, 1995)، كلايتون (Clayton, 1992) وبستر (Webster, 1991)، وقد أظهرت نتائج دراساتهم إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي.

أما عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في التحصيل لدى طلبة الصف الأول الأساسي في تعلّم اللغة العربية على الاختبار البعدي تعزى

لنوع المجموعة في مدرسة السلام الأساسية للذكور، فترجح الباحثة أن يكون سبب هذه النتيجة عائداً إلى تفاعل الظروف التجريبية مع مشاعر الأفراد واتجاهاتهم بشكل يجعل الموقف التعليمي شبه مصطنع، وخاصة عند محاولة زيادة الضبط التجريبي لزيادة الصدق الداخلي على حساب الصدق الخارجي، ويزداد أثر هذا التفاعل وضوحاً إذا شعر الأفراد بأنهم مراقبين أثناء التجربة وهو ما يشار إليه بأثر هوثورن (Hawthorne effect). وقد يعود ذلك أيضاً إلى ما يترتب على الظروف التجريبية وشعور المجموعة الضابطة أنهم بحالة منافسة مع المجموعة التجريبية؛ مما قد يؤدي إلى زيادة مستوى أدائهم فوق المتوقع، وهذا ما يشار إليه بأثر جون هنري (John Henry effect). وكذلك قد يعود ذلك إلى الأثر الناتج عن موقف غير مألوف وهو ما يسمى أثر الجدة (Novelty effect)؛ وينتج عن اهتمام الأفراد واندفاعهم بشكل غير طبيعي نحو الاشتراك في موقف يشعرون بأنه جديد بالنسبة لهم، ولكن تكرار الموقف قد يخفف من درجة الاهتمام وبالتالي ينخفض مستوى أدائهم.

بالإضافة إلى الطريقة التقليدية، فعلى الرغم من وجود بعض السلبيات فيها إلا أنه يوجد لها إيجابيات تميّزها، وأهمها التقاء المعلّم والمتعلّم وجهاً لوجه؛ ويمثل هذا الالتقاء أقوى وسيلة للاتصال ونقل المعلومة بين شخصين، ففيها تجتمع الصورة والصوت بالمشاعر والأحاسيس، فتؤثر على الرسالة والموقف التعليمي كاملاً وتتأثر به؛ وبذلك يتم تعديل السلوك، وتحدث عملية التعلّم. وقد يعود السبب أيضا إلى دور المعلّم المحفّز للطلبة الذي شجّع طلبته الذين يدرسون بالطريقة التقليدية على منافسة زملائهم الذين يدرسون بطريقة الدروس التعليمية المحوسبة، بالإضافة إلى خبرته الكبيرة في مجال التعليم، فهو يمتلك عشر سنوات من الخبرة العملية في تدريس الصف الأول الأساسي.

وتتّفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (دويدي، 2003)، (حمـــدي وعويـــدات، 1994) جيمس كلين ومارثا دوران (Klein & Doran, 1999). فقد أظهرت نتـــائج دراســـاتهم عـــدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التحصيل بين المجموعـــة الـــضابطة والتجريبيـــة تعزى لطريقة التدريس.

5: 3 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة

نصّت الفرضية الثالثة أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عنـد مـستوى الدلالـة (α = 0.05) في التحصيل لدى طلبة الصف الأول الأساسي فـي تعلّـم اللغـة العربيـة بـين المجموعات التجريبية على القياس القبلي والبعدي.

وقد أظهرت نتائج اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon test) للمقارنة بين كـل القياسـين القبلـي والبعدي، أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.01) في التحصيل لدى طلبة الصف الأول الأساسي في تعلّم اللغة العربية بين المجموعات التجريبية على القياس القبلي والبعدي، ولصالح القياسات البعدية عند جميع مدارس العينة والدرجة الكلية.

أي أن الطلبة قد أحرزو تقدما في الاختبار التحصيلي البعدي بعد أن تم تدريس المـادة التعليمية بطريقة الدروس التعليمية المحوسبة، وهذا يشير إلى مدى استفادتهم من طريقة الـتعلّم المعتمدة على الحاسوب، وتعزو الباحثة هذه الفروقات إلى استخدام طريقة الـدروس التعليميـة المحوسبة وإلى التجديد في استخدام طريقة جديدة لتعلّم اللغة العربية وذلـك بتوظيـف بـرامج الدروس التعليمية المحوسبة بشكل تحاكي فيه المادة التعليمية الطلبة بطريقـة جديـدة محوسـبة تجعلهم يتجاوبون ويقبلون على التعلّم، بالإضافة إلى ملاءمة مادتها ومحتواها لاهتمامات الطلبـة واحتياجاتهم وميولهم، وملاءمتها لخصائص هذه المرحلة العمرية، فقد جاءت الدروس التعليميـة المحوسبة بأشكال ملوّنة بالألوان التي يرغبها الأطفال مزودة بالصوت والصور والرسومات والشخصيات المتحركة والتعزيزات التي تثير انتباه الأطفال وتجذبهم، مما يخلـق جـوا مـن التفاعل الإيجابي بين برنامج الدروس المحوسبة والطالب ويزيد من دافعيته للـتعلّم وبالتـالي تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التحصيل بين المجموعات التجريبيـة على القياس القبلي والبعدي ولصالح القياسات البعدية عند جميع مدارس العينة والدرجة الكلية.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (بادي، 2001)، التي أشارت أنه يوجد فروق ذات دلالة بين متوسط تحصيل طلبة المجموعة التجريبية(طريقة الحاسوب) في اختبار المعرفة القبلية ومتوسط تحصيلهم في اختبار التحصيل البعدي ولصالح الاختبار البعدي، وبعد مراجعـة الأدب

التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع هذه الدراسة _ في حدود علم الباحثة_ لـم تعثـر الباحثة على دراسات تخالف في نتائجها هذه النتيجة.

5: 4 مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة:

لقد نصّت الفرضية الرابعة على أنّه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في التحصيل لدى طلبة الصف الأول الأساسي في تعلّم اللغة العربية بين المجموعات الضابطة على القياس القبلي والبعدي.

وقد أظهرت نتائج اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon test) للمقارنة بين القياسين القبلـي والبعدي دلالة هذه الفروق بين القياسات القبلية والبعدية في المجموعات الضابطة على الاختبار التحصيلي وأنّه يوجد فروقات بين القياسات القبلية والبعدية كانت ذات دلالـة إحـصائية عنـد مستوى (α=0.01) ولصالح القياسات البعدية عند مدارس العيّنة والدرجة الكلية.

أي أنّ الطلبة قد أحرزوا تقدماً في الاختبار التحصيلي البعدي بعد أن تم تدريس المـادة التعليمية بالطريقة التقليدية. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أثر استخدام الطريقة التقليديـة فـي التعليم وما لها من مميزات لا يمكن إغفالها إذا تم التخطيط لها بشكل جيد يتناسب مع الأهداف التعليمية، وهذه النتيجة منطقية ومعقولة لأنّ الطلبة من الجنسين مهما كانت مستوياتهم التعليمية ومهما كانت نسب ذكائهم لا بد وأن يستفيدوا من شرح المادة الجديدة عليهم بالطريقة التقليديـة، ولكن نسبة الاستفادة تختلف من طالب لآخر لما بينهم من فروق فردية.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (بادي، 2001) التي أشارت إلى أنّه يوجد فـروق ذات دلالة بين متوسط تحصيل طلبة المجموعة الضابطة (الطريقة التقليدية) في اختبار المعرفـة القبلية ومتوسط تحصيلهم في اختبار التحصيل البعدي ولصالح الاختبار البعدي، وبعد مراجعـة الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع هذه الدراسة - في حدود علم الباحثة - لـم تعثر الباحثة على دراسات تخالف في نتائجها هذه النتيجة.

5: 5 التوصيات:

في ضوء أهداف الدراسة ونتائجها توصي الباحثة بما يأتي:

5:5: 1 توصيات للباحثين

1. إجراء المزيد من البحوث والدراسات حول أثر استخدام برامج الدروس التعليمية المحوسبة على تحصيل الطلبة.
2. إجراء المزيد من البحوث والدراسات حول أثر استخدام برامج الدروس التعليمية المحوسبة في محافظات أخرى من الوطن وفي مواد دراسية أخرى.
3. إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث العلمية لدراسة أثر البيئة المكانية علـى التحـصيل العلمي للطلبة.

5:5: 2 توصيات للجهات المعنية في وزارة التربية والتعليم ومديرياتها في محافظات فلسطين

1. توفير الأدوات والمستلزمات والتقنيات اللازمة في المدارس للاسـتفادة مـن المـستحدثات التكنولوجية وأهمها الحاسوب والبرامج التعليمية المحوسبة لما لها من أثر إيجـابي فـي تحسين مستوى تحصيل الطلبة.
2. مكافأة المعلّمين ذوي الأداء المتميز والمتجدد ممّن يسعون لتوظيف كل جديد ومـستحدث في عالم التكنولوجيا لتحقيق النتائج الأفضل لتلاميذهم بعيداً عن التقيد بأسلوب المحاضـرة والتلقين.
3. عقد ندوات وورش عمل للمعلّمين حول أهمية تفعيل برامج الدروس التعليمـة المحوسـبة كمستحدث تكنولوجي تهدف إلى التعرف على طرق توظيفها وحسن اختيارهـا وأهميتهـا وإعداد البرامج الحاسوبية وتوظيفها في الدورات التدريبية.

5:5: 3 توصيات للمعلمين

1. توصي هذه الدراسة المعلّمين بتنويع أساليب التدريس، مع الاهتمام باستخدام البرامج التعليمية المحوسبة في العملية التعليمية.

2. تشجيع المعلّمين على تصميم برامج دروس تعليمية محوسبة للمواد المتعدّدة فـــي المراحـــل المختلفة حتى يتسنى لطلابنا الاستفادة منها.

3. تشجيع المعلّمين في القطاعات الحكومية على تبادل الخبرات التعليمية مع معلمي المـــدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية والمدارس الخاصة والاستفادة من هذه الخبرات فـــي تطـــوير العملية التعليمية.

المصادر والمراجع

أولا: المصادر والمراجع العربية

ثانيا: المراجع الأجنبية

المصادر والمراجع

أولا: المصادر والمراجع العربية

- إبراهيم، مجدي عزيز. (2009). **معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلّم**. عــالم الكتــب، القاهرة، مصر.

- أحمد، زاهر. (1996). **تكنولوجيا التعليم كفلسفة ونظام**. (ط1). المكتبة الأكاديمية القاهرة، مصر.

- أحمد، محمد عبد السلام. (1981). **القياس النفسي والتربوي**. مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر.

- اسكندر، كمال يوسف وغزاوي، محمد ذيبان، (1994). **مقدمة في التكنولوجيــا التعليميــة**، (ط1). مكتبة الفلاح للنشر، الكويت.

- إسماعيل، زكريا. (1999). **طرق تدريس اللغة العربية**. دار المعرفــة الجامعيــة، القــاهرة مصر.

- بادي، عبد الله ضامن. (2001). **أثر استخدام الحاسوب التعليمي علــى التحــصيل الآنــي والمؤجل لطلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث الكيمياء في محافظــة ســلفيت.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية نابلس، فلسطين.

- الترك، بسام. (2000). **"أثر استخدام طريقة التعلم المبرمج على تحــصيل طــلاب الــصف التاسع الأساسي في مبحث الرياضيات في محافظة رام الله والبيرة"**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية. نابلس، فلسطين.

- التويم، عبد الله بن سعد (2000). **"أثر استخدام الحاسوب على تحصيل طلاب الصف السادس الابتدائي في مقرر قواعد اللغة العربية**، رسـ الة ماجستيـ ر غير منــشورة ، كليــة التربية جامعة الملك سعود، الرياض المملكة العربية السعودية.

- جابر، وليد أحمد. (2002). **تدريس اللغة العربية مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية**.(ط1). دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

- الجبان، رياض عارف. (2009). **الوسائل التعليمية وطرائق التدريس.** (ط1).دار العصماء. دمشق، سورية.

- جبر، وهيب وجيه جبر. (2007). **أثر استخدام الحاسوب على تحصيل طلبة الصف السابع في الرياضيات واتجاهات معلميهم نحو استخدامه كوسيلة تعلمية**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية. نابلس، فلسطين.

- جواد، منصور بن حيدر. (2008). **جدول المواصفات والاختبارات التحصيلية** وزارة التربية والتعليم الشؤون التعليمية إدارة الاختبارات والقبول المملكة العربية السعودية. http://taqwiem.com/uploads/sp.doc.

- حبيب، ماهر عيسى. (2007). ***الارتقاء بتعليم العربية التقليدي إلى المُستوى الإلكتروني*** بحث مُقدم إلى ندوة تطوير المناهج والاختصاصات الجامعية جامعة حلب، سوريا. http://hcsr.gov.sy/archive/downloads/dr.maher.doc

- الحذيفي، خالد بن فهد والدغيم، خالد بن إبراهيم. (2005). ***أثر تدريس الكيمياء باستخدام الحاسب الآلي في تنمية التفكير العلمي والاتجاه نحو مادة الكيمياء لدى طلاب المرحلة الثانوية***. **الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس**، ع(103).

-حمدي، نرجس وعويدات، عبدالله. (1994).***أثر استخدام استرتيجية التدريب والممارسة المحوسبة في قدرة عينة من طلبة الصف الثامن الأساسي على ضبط أواخر الكلمات في قطع أدبية مختارة، ودرجة استيعابهم لمضمون هذه القطع***، **مجلة الدراسات**، 21 (1) 99 -131.

- حمدي نرجس والخطيب، لطفي والقضاة خالد. (1992). **تكنولوجيا التربية**. منشورات جامعة القدس المفتوحة عمان الأردن.

- حمدي، نرجس. (1992). ***مدى وعي مدرسي مؤسسات التعليم العالي في الأردن بمفهوم التقنيات التعليمية وواقع استخدامهم لها في التدريس الفعلي*** **مجلة الدراسات** 25(2) 453-465.

- الحيلة، محمد محمود. (2000). **تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق** (ط2). دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان ، الأردن.

- الحيلة، محمد محمود وغنيم، عائشة عبد القادر غنيم. (2002). ***أثر الألعاب التربوية اللغوية المحوسبة والعادية في معالجة الصعوبات القرائية لدى طلبة الرابع الأساسي.*** **مجلة جامعة النجاح للأبحاث**، جامعة النجاح الوطنية،المجلد 16 (2) 590-626.

- خالد، جميلة شريف محمد.(2008). **أثر استخدام بيئة تعلم افتراضية في تعليم العلوم على تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظة نابلس.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

- أبو خطوة، السيد عبد المولى وعبد العاطي، حسن الباتع محمد. (2009). **التعلم الالكتروني الرقمي النظرية_ التصميم _ الإنتاج.** (ط1). دار الجامعة الجديدة للنشر، الإسكندرية، مصر.

- الدايل، سعد عبد الرحمن. (2005). ***أثر استخدام الحاسوب في تدريس الرياضيات على تحصيل طلبة الصف الثاني الابتدائي،*** **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، جامعة البحرين، المملكة البحرينية، *المجلد الثالث* 46-61.

- الدايل، سعد عبد الرحمن و سلامة، عبد الحافظ محمد. (2002). **مدخل إلى تقنيات التعليم.** دار الخريجين للنشر والتوزيع، السعودية، الرياض.

- دروزة، أفنان نظير. (2006). **المناهج ومعايير تقييمها**. (ط1). دار الشروق للنشر والتوزيع. عمان ، الأردن.

- الدليمي طه علي حسين و الوائلي سعاد عبد الكريم عباس. (2003). **اللغة العربية مناهجها و طرائق تدريسها**. مكتبة ومطبعة دار الشروق غزة، فلسطين.

- دويدي، علي بن محمد جميل. (2003). ***أثر استخدام ألعاب الحاسب الآلي وبرامجه التعليمية في التحصيل ونمو التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي في مقرر القراءة والكتابة بالمدينة المنورة***، **مجلة رسالة الطبع العربي**، جامعة الملك عبد العزيز، المدينة المنورة، العدد92.

- ربيع، هادي مشعان. (2006). **تكنولوجيا التعليم المعاصر**. (ط1). مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع. عمان، الأردن.

- أبو زعرور، رنا حمد الله درويش. (2003). **أثر استخدام التعليم بمساعدة الحاسوب بلغة فيجيوال بيسك على التحصيل في الرياضيات ودافع الإنجاز الآني والمؤجل لطلبة الصف السابع الأساسي في مدينة نابلس.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

- زليعي، رياض بن أحمد إبراهيم. (2008). **أثر استخدام أحد برامج الحاسب الآلي على تعلم قواعد اللغة الإنجليزية لطلاب الصف الأول ثانوي بمدينة جدة.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

- أبو زينة، فريد كامل وعبابنة، عبد الله يوسف. (1997). **تدريس الرياضيات للمبتدئين: رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية**، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.

- الساموك، سعدون محمود و الشمري، هدى علي جواد. (2005). **مناهج تقويم اللغة العربية وطرق تدريسها** ط1. دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

- السرطاوي، عادل فايز. (2001). **معوقات تعلم الحاسوب وتعليمه في المدارس الحكومية بمحافظات شمال فلسطين من وجهة نظر المعلمين والطلبة** رسالة ماجستير غير منشورة جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

- سلامة، عبد الحافظ. (1998). **وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم"** (ط2). دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع. عمان، الأردن.

- سلامة، عبد الحافظ. (2002). **الحاسوب في التعليم**، (ط1)، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

- السيد، فؤاد البهي. (1986). **علم النفس الإحصائي.** دار المعارف للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

- شحادة، أمل عايد، (2006). **التكنولوجيا التعليمية.** (ط1).دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

- الشرعة، ممدوح منيزل فليح والعدوان، زيد سليمان محمد. (2007). **اتجاهات تلاميذ الصف العاشر الأساسي نحو استخدام الحاسوب في ضوء استخدامه في تدريس مادة الجغرافيا.** جامعة البلقاء التطبيقية كلية الأميرة عالية الجامعية عمان، الأردن.

- شقور، علي زهدي. (2009). نظريات التعلم. http://www.alizuhdi.com/pedagogy.html .

- الطيطي، محمد عيسى والعزة، فراس محمد وطويق، عبد الإله. (2008). **إنتاج وتصميم الوسائل التعليمية** (ط1). عالم الثقافة للنشر والتوزيع عمان، الأردن.

- عاشور، ختام عبد الرحمن أسعد. (2007). **فاعلية برنامج التعليم المساند في تحسين تحصيل الطلبة من وجهة نظر معلمي التعليم المساند ومعلماته في مدارس وكالة الغوث في فلسطين.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية. نابلس، فلسطين.

- عبد الحق، محمد سمير. (2007). **الحاسوب التعليمي مفاهيم وتطبيقات**. (ط1). دار تسنيم، عمان ،الأردن.

- عبد الحي، رمزي احمد. (2008). **الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية تكنولوجيا المعلومات**. زهراء الشرق ، القاهرة، مصر.

- عبد الجليل، حنين محمود عبد الجليل. (2003). **اكتساب معلمي اللغة العربية في المدارس الأساسية في محافظات شمال فلسطين لمفهوم تكنولوجيا التعليم وواقع استخدامهم لها في تدريسهم اليومي**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

- عبد السلام، عبد السلام مصطفى. (2006). **أساسيات التدريس والتطوير المهني للمعلم**. (ط2). دار الجامعة الجديدة للتوزيع والنشر، الإسكندرية ، مصر.

- العبد، عاطف عدلي و عزمي، زكي أحمد. (1993). **الأسلوب الإحصائي و استخداماته في بحوث الرأي العام و الإعلام**. (ط1). دار الفكر العربي للنشر، القاهرة، مصر.

- عبد اللاه، مختار عبد الخالق. (2008). **تعليم اللغة العربية باستخدام الحاسوب**. العلم والإيمان للنشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر.

- عبده، شحادة مصطفى. (1999). **أساسيات البحث العلمي في العلوم التربوية والاجتماعية**. (ط1). دار الفاروق للثقافة والنشر، نابلس، فلسطين.

- عبود، حارث محمود.(2007). **الحاسوب في التعليم**. (ط1). دار وائل للنشر والتوزيع عمان الأردن.

- عبيدات، لؤي طالب. (2005). **أثر الألعاب التربوية المحوسبة في تحصيل بعض المفاهيم الرياضية لطلبة الصف الثالث الأساسي في مديرية إربد الأولى**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.

- العتوم، عدنان يوسف. (2004). **علم النفس المعرفي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

- العريني، عبد الرحمن سليمان. (1989). ***اتجاهات حديثة في تقنية التعليم*، مجلة رسالة الخليج العربي**، العدد 28، المملكة العربية السعودية.

- علام، صلاح الدين (2000). **الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية**. دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن.

- علاونة، عمر حلمو عبد الله. (2001). **مستوى تحصيل تلاميذ الصف الرابع الأساسي في فهم المادة المقروءة باللغة العربية في محافظة نابلس**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

- العلايني، الشيخ مصطفى. د.ت. **جامع الدروس العربية**. دار الأمل للنشر ، إربد، الأردن.

- عودة، أحمد سليمان وملكاوي، فتحي حسن. (1992). **أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية**. (ط2). اربد، الأردن.

- عيادات، يوسف أحمد. (2004). **الحاسوب التعليمي وتطبيقاته التربوية**. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

- غنيم، عائشة عبد القادر حسن. (2002). **الألعاب التربوية اللغوية وأثرها في معالجة الصعوبات القرائية والكتابية لدى طالبات الصف الرابع الأساسي في الأردن**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الفاشر، السودان.

- فرج، عبد اللطيف. (2005). ***توظيف الانترنت في التعليم ومناهجه***". **المجلة التربوية** العدد 74 110 -150.

- القريوتي، إبراهيم. (2002). ***الكمبيوتر والإنترنت وتعليم الأطفال ذوي الإعاقة العقلية*. مجلة المنال** العدد156 42 -43 .

- قطامي يوسف محمود. (2009). **علم النفس التربوي**. دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان الأردن.

- القلا، فخر الدين، و ناصر، يونس و جمل، محمد جهاد (2006). **طرائق التدريس العامة في عصر المعلومات.** دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة.

- لجنة من أعضاء قسم اللغة العربية، (2007). **اللغة العربية**. (ط1). جامعة النجاح الوطنية. نابلس، فلسطين.

- محمود، صباح. (1998). **تكنولوجيا الوسائل التعليمية**.(ط1)، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

- محمود، شوقي حسانى. (2008). **تقنيات وتكنولوجيا التعليم**. (ط1). المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، مصر.

- المجالي، محمد. (2005). **الحاسوب التعليمي**. مركز يزيد للنشر والتوزيع، مؤتة، الأردن.

- مرعى، توفيق احمد والحيلة، محمد محمود. (1998). **تفريد التعليم**. (ط1). دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

- وزارة التربية والتعليم (2008). دائرة القياس والتقويم، **نتائج أولية لدراسة التقويم الوطني لطلبة الصف الرابع الأساسي في اللغة العربية والرياضيات والعلوم للعام الدراسي2008/2007**. رام الله، فلسطين.

- مركز المناهج الفلسطيني. (1998). **خطة المنهاج الفلسطيني الأول**.رام الله، فلسطين.

- مطاوع، ضياء الدين. (2000). ***فعالية الألعاب الكمبيوترية في تحصيل التلاميذ معسر القراءة (الدسلكسيين) لبعض مفاهيم العلوم بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية*** **رسالة الخليج العربي** (77) 139 -197.

- ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم. د، ت. **لسان العرب**، المجلد الخامس عشر، دار صاد، بيروت، لبنان.

- نصار عبد الحكيم محمد (2003). **أثر استخدام نموذج الشكل v المعرفي في التحصيل و اكتساب الاتجاهات العلمية لدى طلاب الصف العاشر في مادة الفيزياء بمحافظة غزة.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين.

- النوايسة، عبد الله. (2007). **الاستخدامات التربوية لتكنولوجيا التعليم.** (ط1). دار كنوز المعرفة، عمان، الأردن.

- أبو نوفل، الحمزة بشير. (2006). **المرشد المعين للسادة المعلمين على تعليم اللغة قراءة وتعبيرا**، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر.

- النيادي، شافع محمد سيف(2009**).** أثر برمجية تعليمية في تحصيل طلاب الصف الرابع الأساسي في قواعد اللغة العربية في منطقة العين بدولة الإمارات العربية المتحدة.
http://www.edutrapedia.illaf.net/arabic/show_article.thtml?id=295

- الهرش،عايد حمدان وعبابنة، زياد، وليد محمد والدلالعة، أسامة"محمد أمين" أحمد. (2006). ***أثر استخدام برمجيتين تعليميتين مختلفتين في تحصيل تلميذات الصف الأول الأساسي في الرياضيات*. مجلة جامعة تشرين للدراسات والبحوث _ سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية**، المجلد 28 (1) 55 -66.

- الهرش، عايد حمدان وفاخوري، مها محمود ويامين، حاتم يحيى.(2008). ط1. **الكمبيوتر التعليمي بين النظرية والتطبيق.** كلية الحجاوي للهندسة التكنولوجية. اربد، الأردن.

- هيدموس، ياسر مصطفى يوسف (2001)، **أثر استخدام الحاسوب كأداة مساعدة في التعلـــيم في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في الفيزياء واتجاهاتهم نحو اســتخدامه** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

- يوسف، ماهر إسماعيل صبري محمد. (2006). **من الوســائل التعليميــة إلـى تكنولوجيــا التعليم.** (ط2) مكتبة الرشيد للنشر الرياض، السعودية.

ثانيا: المصادر والمراجع الأجنبية

- Backman, R. (1995) The Effect of Computer Games on Creative Thinking Development for School Children , **Journal of Family Violence , Vol.10,No . 4 ,** 564-574.

- Changzai Y. (2000). **Teaching Upper Secondary School Mathematics on Real Number System Through Re-medial Computer Assisted Instruction**. Pongchawee Vaiyavutjamai University.

- Clyton, Idalong.(1992). The Relationship Between Computer Assisted Instruction in Reading and Mathematics Achievement and Selected Student Variables. PHD. Thesis, University of Southen Mississippi. **Dissertation Abstracts International**,35, 8, 2777.

- Coleman, D.W, (1990). "Language Learning through computer adventure games", **Simulation and Gaming**,21(4), 443-451.

- Hawsawi, A. (2002). **Teacher's perceptions of computers technology competencies working with students with child cognitive delay. Unpublished doctoral dissertation**, University of Idaho, Moscow, ID. USA.

- Hoover, J.,& Austin, A. M A, (1986). **Comparison of traditional preschool and computer play from a social/cognitive perspective. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco**. ERIC Document Reproduction Service NO. ED 270220.

- Huppert, J.; Yaakobi, J. & Lezarovvitz, R. (2001). Learning Microbiology with Computer Simulations: Students' Academic Achievement by Method and Gender. **Research in Science and Technological Education**, 16(2), 231-246.

- Joy F.(2000). *Integrating Technology into Instruction in an Inclusive Classroom for Diverse Learners*. **Rowan University**. U.S.A.

- Kinzie, M. B. (2000). Computer Technologies: Attitudes and Self-Efficiency Across Undergraduate Disciplines. **Education Technology**, 28(9), 130.

- Klein, J.D & Doran, M.S. (1999), "Implementing Individual & Small Group Learning Structures With A Computer Simulation", *Educational Technology research & development, Washington DC, USA,*.

- Kroch, Lawell, (1994). **Education Of Young Children**. Macmillan Publisher . New York.

- Lindroth, L. (1999). Blue-Ribbon Software. **Teaching Perk, 28(8), 4-28**.

- Nguyen. D (2002). Developing and Evaluating the Effects of Web-Based Mathematics Instruction and Assessment on Students Achievement and Attitude. **DAI-A** 63/08. AAT306864.

- Norton, E. (1993). **The Effective Teaching of Language Arts**. Macmillan Publisher, New York.

- Pogrow, S.(1994). Students who just don't understand**. Educational Leadership,** Vol. 52 N.3: 1994.PP 62-66.

- Richard, S. (1997). Supplementary Classroom Instruction Via Computer Conferencing**. Educational Technology**, 34(5),pp 20-25.

- Smith-Gratto, Karen, Patricia (1993),"**A comparison of the instructional effectiveness of computer software for seventh-grade students based on programmed instruction and Gestalt Learning the**ory", DAI-A.Vol. 53,No. 09,P.3183

- Sternberg, R. (2003). **Cognitive Psychology**. (3rd) Edition. Thomson-Wadsworth, Australia.

- Webster, A. , (1991). The Relationship of Computer-Assisted Instruction to Mathematics Achievement, Students Cognitive Styles, and Students and Teachers Attitudes (fifth-grade**). Dissertation Abstract International, P. 3331.**

الملحقات

الملحق رقم (1)

نقاط الاتفاق والاختلاف بين المحللتيْن بالنسبة للمهارات اللغوية

الرقم	الفقرات	مهارة القراءة	مهارة الكتابة	مهارة الإستماع	مهارة التحدّث	المجموع
1	تدريب 1 ص 62	+	+	+	+	4
2	تدريب 2 ص 63	+	+	+	+	4
3	تدريب 3 ص 63	+	+	+	+	4
4	تدريب 4 ص 63	+	+	+	-	3
5	تدريب 1 ص 64	+	+	+	-	3
6	تدريب 2 ص 65	+	+	+	-	3
7	تدريب 3 ص 65	+	+	+	+	4
8	تدريب 4 ص 65	+	+	+	+	4
9	تدريب 1 ص 67	+	+	+	+	4
10	تدريب 2 ص 67	+	+	+	+	4
11	تدريب 3 ص 67	+	+	-	+	3
12	تدريب 4 ص 67	+	+	+	+	4
13	تدريب 1 ص 68	+	+	+	-	3
14	تدريب 2 ص 68	+	+	-	+	3
15	تدريب 3 ص 68	+	+	-	+	3
16	تدريب 1 ص 69	+	+	+	+	4
17	تدريب 2 ص 69	+	+	+	+	4
18	تدريب ص 70	+	+	+	+	4
19	تدريب 1 ص 71	+	+	+	-	3
20	تدريب 2 ص 71	+	+	+	+	4
21	تدريب 3 ص 71	+	+	+	+	4
22	تدريب 1 ص 72	+	+	+	+	4
23	تدريب 2 ص 73	+	+	+	+	4
24	تدريب 3 ص 73	+	+	+	+	4
25	تدريب 4 ص 73	+	+	+	+	4
26	تدريب 5 ص 73	+	+	+	+	4
27	تدريب 1 ص 74	+	+	+	+	4
28	تدريب 2 ص 75	+	+	+	+	4
29	تدريب 3 ص 75	+	+	+	+	4
30	تدريب ص 76	+	+	+	+	4
31	تدريب 1 ص 77	+	+	-	+	3

الرقم	الفقرات	مهارة القراءة	مهارة الكتابة	مهارة الإستماع	مهارة التحدّث	المجموع
32	تدريب2 ص77	+	+	+	+	4
33	تدريب3 ص77	+	+	+	+	4
34	تدريب4 ص78	+	+	+	+	4
35	تدريب5 ص78	+	+	-	+	3
36	تدريب1 ص79	+	+	+	+	4
37	تدريب2 ص79	+	+	+	+	4
38	تدريب1 ص80	+	+	+	+	4
39	تدريب2 ص80	+	+	+	+	4
40	تدريب3 ص80	+	+	+	+	4
41	تدريب1 ص81	+	+	-	+	3
42	تدريب2 ص81	+	+	-	+	3
43	تدريب3 ص81	+	+	+	+	4
44	تدريب ص82	+	+	+	+	4
45	تدريب1 ص83	+	+	+	+	4
46	تدريب2 ص83	+	+	+	+	4
47	تدريب3 ص83	+	+	-	+	3
48	تدريب4 ص84	+	+	+	+	4
49	تدريب ص85	+	+	+	+	4
المجموع		49	49	41	44	183

معامل ثبات الأداة = 2 X مجموع الفئات المتفق عليها/ مجموع الفئات الكلي.

معامل ثبات الأداة = 2 X 183/ 392 = 0.93، وهذا معامل ثبات مرتفع.

ملحق رقم (2)

نقاط الاتفاق والاختلاف بين المحللتيْن بالنسبة للأهداف المعرفية لدى بلوم

الرقم	الفقرات	التذكر	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم	المجموع
1	تدريب1 ص62	+	+	+	+	+	-	5
2	تدريب2 ص63	+	+	+	+	+	-	5
3	تدريب3 ص63	+	+	+	+	+	-	5
4	تدريب4 ص63	+	+	+	+	+	+	6
5	تدريب1 ص64	+	+	+	+	+	+	6
6	تدريب2 ص65	+	+	+	+	+	+	6
7	تدريب3 ص65	+	+	+	+	+	_	5
8	تدريب4 ص65	+	+	+	+	+	+	6
9	تدريب1 ص67	+	+	+	+	+	+	6
10	تدريب2 ص67	+	+	+	+	+	+	6
11	تدريب3 ص67	+	+	+	+	+	+	6
12	تدريب4 ص67	+	+	+	+	+	+	6
13	تدريب1 ص68	+	+	+	+	+	+	6
14	تدريب2 ص68	+	+	+	+	-	+	5
15	تدريب3 ص68	+	+	+	+	+	+	6
16	تدريب1 ص69	+	+	+	+	+	+	6
17	تدريب2 ص69	+	+	+	+	+	+	6
18	تدريب ص70	+	+	+	+	+	+	6
19	تدريب1 ص71	+	+	+	+	+	+	6
20	تدريب2 ص71	+	+	+	+	-	+	5
21	تدريب3 ص71	+	+	+	+	+	+	5
22	تدريب1 ص72	+	-	+	+	+	+	5
23	تدريب2 ص73	+	+	+	+	+	+	6
24	تدريب3 ص73	+	+	+	+	+	+	6
25	تدريب4 ص73	+	+	+	+	+	+	6
26	تدريب5 ص73	+	+	+	+	+	+	6
27	تدريب1 ص74	+	+	-	+	+	-	4
28	تدريب2 ص75	+	+	-	+	+	-	4
29	تدريب3 ص75	+	+	+	+	+	-	5
30	تدريب ص76	+	+	+	-	+	+	5
31	تدريب1 ص77	+	+	+	+	+	+	6
32	تدريب2 ص77	+	+	+	+	+	+	6

الرقم	الفقرات	التذكر	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم	المجموع
33	تدريب3 ص77	+	+	+	+	+	+	6
34	تدريب4 ص78	+	+	+	+	+	+	6
35	تدريب5 ص78	+	+	+	+	+	+	6
36	تدريب1 ص79	+	+	+	+	+	+	6
37	تدريب2 ص79	+	+	+	+	+	+	6
38	تدريب1 ص80	+	+	-	+	+	+	5
39	تدريب2 ص80	+	-	+	+	+	+	5
40	تدريب3 ص80	+	-	+	+	+	+	5
41	تدريب1 ص81	+	+	+	+	+	+	6
42	تدريب2 ص81	+	+	+	+	+	+	6
43	تدريب3 ص81	+	+	+	+	+	+	6
44	تدريب ص82	+	+	+	+	+	+	6
45	تدريب1 ص83	+	+	+	+	+	+	6
46	تدريب2 ص83	+	+	+	+	+	+	6
47	تدريب3 ص83	+	+	+	+	+	+	6
48	تدريب4 ص84	+	+	+	+	-	+	5
49	تدريب ص85	+	+	+	+	+	+	6
المجموع		49	46	46	48	46	42	277

معامل الثبات = 2 X 277/ 588 = 0.94 وهو معامل ثبات مرتفع.

ملحق رقم (3)

الأوزان النسبية للأهداف المعرفية والمهارات اللغوية

المهارات الأهداف	القراءة	الكتابة	الاستماع	التحدث	المجموع	الأوزان النسبية
التذكر	تدريب1 ص62، تدريب2 ص63 تدريب3 ص63، تدريب1 ص64 تدريب2 ص65، تدريب4 ص65 تدريب2 ص77، تدريب3 ص77 تدريب1 ص79، تدريب2 ص83	تدريب3 ص63 تدريب4 ص65 تدريب1 ص79	تدريب1 ص62 تدريب2 ص63 تدريب3 ص77 تدريب1 ص83 تدريب2 ص83	تدريب1 ص83	19	%11
الفهم	تدريب1 ص62، تدريب2 ص63 تدريب3 ص63، تدريب4 ص63 تدريب1 ص64، تدريب3 ص65 تدريب4 ص65، تدريب1 ص67 تدريب2 ص67، تدريب3 ص67 تدريب4 ص67، تدريب1 ص69 تدريب2 ص71، تدريب3 ص71 تدريب1 ص72، تدريب2 ص73 تدريب3 ص73، تدريب4 ص73 تدريب5 ص73، تدريب1 ص74 تدريب2 ص75، تدريب5 ص78 تدريب3 ص81، تدريب ص82 تدريب2 ص83، تدريب4 ص84	تدريب3 ص63 تدريب4 ص65 تدريب2 ص67 تدريب1 ص69 تدريب2 ص71 تدريب3 ص71 تدريب3 ص81 تدريب ص82 تدريب4 ص84	تدريب1 ص62 تدريب2 ص63 تدريب4 ص63 تدريب3 ص65 تدريب1 ص67 تدريب3 ص67 تدريب4 ص67 تدريب ص70 تدريب2 ص71 تدريب3 ص71 تدريب1 ص72 تدريب2 ص73 تدريب3 ص73 تدريب4 ص73 تدريب5 ص73 تدريب1 ص74 تدريب2 ص75 تدريب ص76 تدريب5 ص78 تدريب ص82 تدريب1 ص83 تدريب2 ص83	تدريب ص70 تدريب2 ص71 تدريب3 ص71 تدريب1 ص72	61	%36
التطبيق	تدريب3 ص63، تدريب4 ص65 تدريب2 ص67، تدريب4 ص67 تدريب3 ص68، تدريب1 ص71 تدريب2 ص71، تدريب3 ص71 تدريب1 ص74، تدريب2 ص75 تدريب3 ص75، تدريب2 ص77	تدريب3 ص63 تدريب4 ص65 تدريب2 ص67 تدريب3 ص68 تدريب1 ص71 تدريب2 ص71	تدريب4 ص67 تدريب3 ص68 تدريب ص70 تدريب1 ص71 تدريب2 ص71 تدريب3 ص71	تدريب ص85	60	%35

المهارات الأهداف	القراءة	الكتابة	الاستماع	التحدث	المجموع	الأوزان النسبية
	تدريب3 ص77، تدريب4 ص78 تدريب1 ص79، تدريب2 ص79 تدريب3 ص80، تدريب1 ص81 تدريب2 ص81، تدريب3 ص81 تدريب ص82، تدريب2 ص83 تدريب3 ص83، تدريب4 ص84 تدريب ص85	تدريب3 ص71 تدريب1 ص79 تدريب3 ص80 تدريب1 ص81 تدريب2 ص81 تدريب3 ص81 تدريب ص82 تدريب4 ص84 تدريب ص85	تدريب1 ص74 تدريب2 ص75 تدريب3 ص75 تدريب3 ص77 تدريب4 ص78 تدريب2 ص79 تدريب3 ص80 تدريب1 ص81 تدريب ص82 تدريب1 ص83 تدريب2 ص83 تدريب3 ص83 تدريب ص85			
التحليل	تدريب4 ص67، تدريب1 ص68 تدريب1 ص80	تدريب1 ص68 تدريب1 ص80	تدريب4 ص67 تدريب1 ص68 تدريب ص76 تدريب1 ص80		9	%5
التركيب	تدريب2 ص68، تدريب3 ص68 تدريب1 ص71، تدريب2 ص71 تدريب2 ص80، تدريب3 ص80 تدريب4 ص84	تدريب2 ص68 تدريب3 ص68 تدريب1 ص71 تدريب2 ص71 تدريب2 ص80 تدريب3 ص80 تدريب4 ص84	تدريب2 ص68 تدريب3 ص68 تدريب1 ص71 تدريب2 ص71 تدريب2 ص80 تدريب3 ص80		20	%12
المجموع الكلي	71	36	56	6	169	%100
الأوزان النسبية الكلية	%42	%21	%33	%4		

ملحق رقم (4)

الاختبار التحصيلي

اسم الطالب:
اسم المدرسة:
الشعبة:

تعليمات الامتحان:

1. **يجب متابعة المعلم للطالب في كتابة اسمه واسم مدرسته.**
2. **قراءة الكلمات التي يستمع إليها الطالب من المعلم (سؤال فن الاستماع).**
3. **يقرأ المعلم السؤال بالكامل للتلاميذ ويترك لهم حرية الإجابة دون تدخل أو تنويه أو إيماء.**
4. **يجب مراعاة عدم شرح أي سؤال لطلاب على السبورة.**
5. **يجب ألا يسبق الطالب في الإجابة عن الأسئلة.**
6. **يجب أن يقوم المعلم المراقب بالتجول بين التلاميذ للتأكد من سير الطلاب معه في الامتحان.**
7. **التقيد بالوقت المحدد للاختبار 45 دقيقة.**

المادة: اللغة العربية   بسم الله الرحمن الرحيم   الصف : الأول الأساسي

أجب عن جميع الأسئلة التالية: **(2 علامة)**

السؤال الأول: ضع دائرة ◯ حول حرف اللام فيما يلي:

م		ن	ب

ضع دائرة ◯ حول حرف الهمزة فيما يلي:

ر	بـــ	يـــ	ء

السؤال الثاني: **(7 علامات)**

أ - ضع ◯ حول الكلمة الدَّالة على الصورة : (2 علامة)

لَيْمون	بُرتُقال	فولْ

فَأْس	كَأْس	رَأْس

ب_ نصل الجملة المناسبة بالصورة: (5علامات)





السؤال الثالث: (6 علامات)

أ: استخدم تنوين الكسر في قراءة الكلمات التالية: (3 علامات)

فــول	ماء	أَرْنَب

ب: استخدم تنوين الفتح في قراءة الكلمات التالية: (3 علامات)

لَيمون	فَأْس	بِــئْـــر

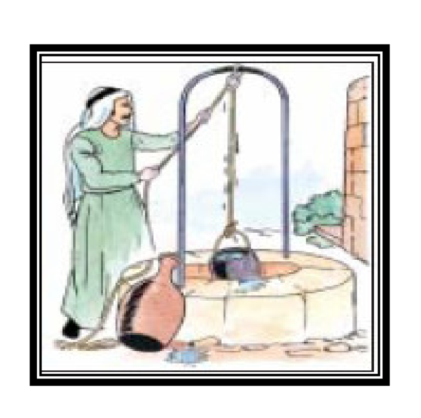
السؤال الرابع: اقرأ كل حرف وحده في الكلمات التالية: (3 علامة)

نَــبــيــل	وَفــاءُ

السؤال الخامس: نكوّن من كل مجموعة من الحروف الآتية كلمة مفيدة: (4 علامات)

مــ أَ	مــ يــ أَ ن ....
يــ فــ ل	نــ مَــ ا ....

السؤال السادس: عبر عن الصور التالية بجملة مفيدة: (4 علامات)



الْماءَ الْبِئْرِ نَأْخُذُ مِنَ

....



الْمَطَرِ الْماءُ مِنَ يَأْتي

....

السؤال السابع: ضع تنوين الكسر في آخر الكلمات التي تسمعها من المعلم: (4 علامات)

لـَبـَن _ لَوح _ باب _ وفاء _ نار _ دَلـو

السؤال الثامن: ركب الحروف لتصبح كلمة: (2 علامة)

يَـ	أ	تـ	ي

....

بِـ	ل	ا	ل

....

السؤال العاشر: (6 علامات)

أ: استمع إلى الكلمة التي سيقولها المعلم، وضع دائرة حول الصورة المناسبة:





ب: استمع إلى العبارة التي سيقولها المعلم، وضع دائرة حول الصورة المناسبة :







السؤال الحادي عشر: (6 علامات)

أ - ضع دائرة ◯ حول الحرف الذي تسمعه من المعلم:

لاً		
ءً	ءَ	ءٍ
لا	لي	لى

ب: ضع دائرة ◯ حول الكلمة التي تسمعها من المعلم:

فولاً	فولٌ	فولٍ
نا ئِل	نا ئِم	وا ئِل
مَنال	بِلال	جَمال

السؤال الثاني عشر:

أ: ضع دائرة حول الكلمة التي استمعت إلى حروفها من المعلم: **(3 علامة)**

أَحمَد	حَــليب	أَبــي	أُمّي

ملاحظة:

الكلمات والحروف التي يجب على المعلم قراءتها للطالب في أسئلة فن الاستماع هي الآتية:

السؤال السابع:

ضع تنوين الكسر في آخر الكلمات التي تسمعها من المعلم

1. **لَوح**
2. **با ب**
3. **نا ر**
4. **دَلـــو**

السؤال العاشر:

أ: استمع إلى الكلمة التي سيقولها المعلم، وضع دائرة حول الصورة المناسبة

1. **ماء**
2. **برتقال**

ب: استمع إلى العبارة التي سيقولها المعلم، وضع دائرة حول الصورة المناسبة

- **يقطف بلال برتقالاً**

السؤال الحادي عشر:

أ - ضع دائرة حول الحرف الذي تسمعه من المعلم:

1. لاً
2. **ءٍ**
3. لي

ب - ضع دائرة حول الكلمة التي تسمعها من المعلم:

1. **فولٍ**
2. **نائِل**
3. **بِلال**

السؤال الثاني عشر:

أ: ضع دائرة حول الكلمة التي استمعت إلى حروفها من المعلم

ألف باء ياء (أ- ب - ي)

ملحق رقم (5)

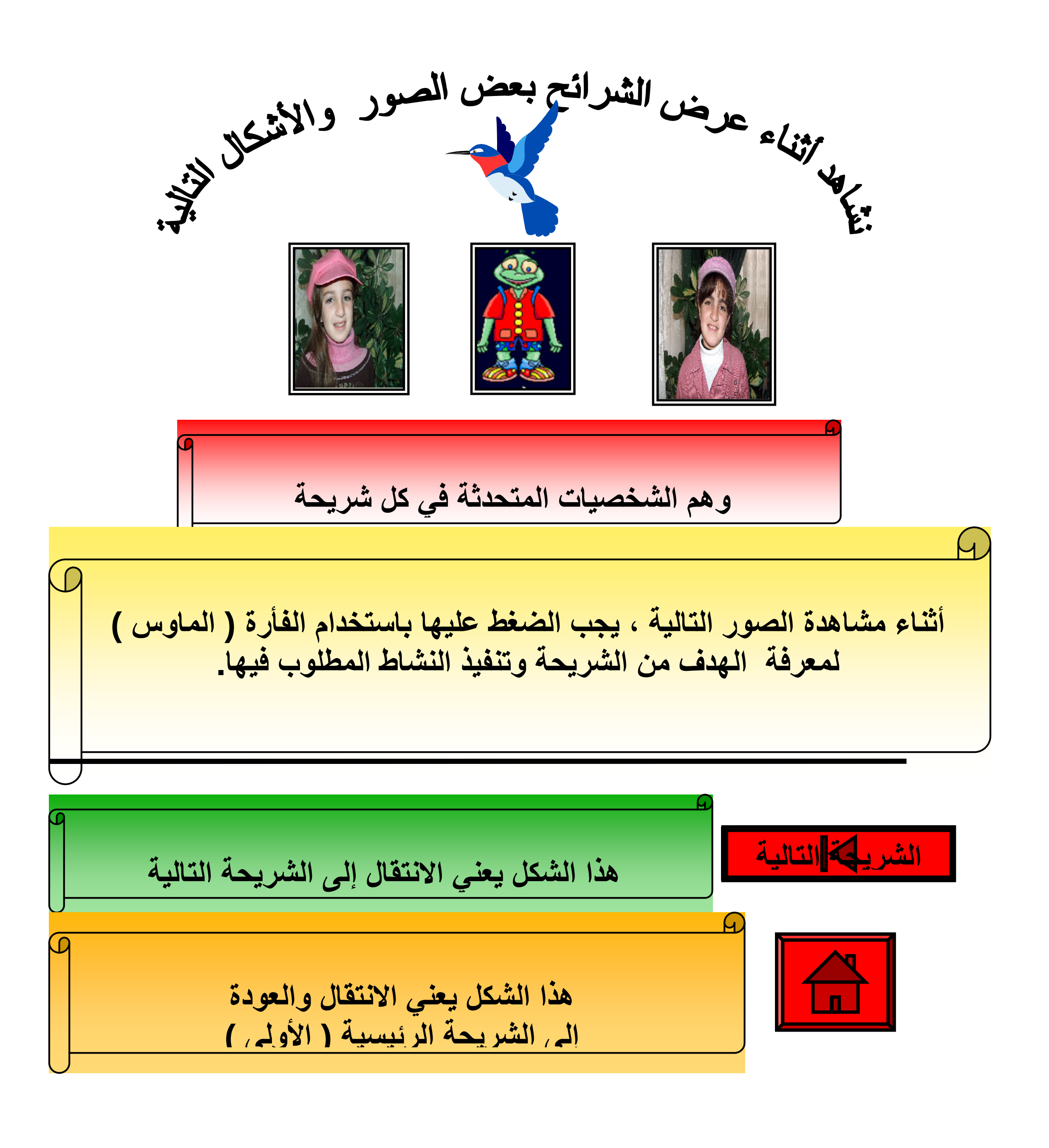
دليل استخدام برامج الدروس التعليمية المحوسبة

دليل استخدام الدروس المحوسبة
لمادة اللغة العربية
للصف الأول الأساسي

في بداية عرض الدروس المحوسبة
تظهر الشريحة الرئيسية التالية



وهي تهدف إلى تعريف من يستخدمها
بالمواضيع
التي تحويها الشرائح



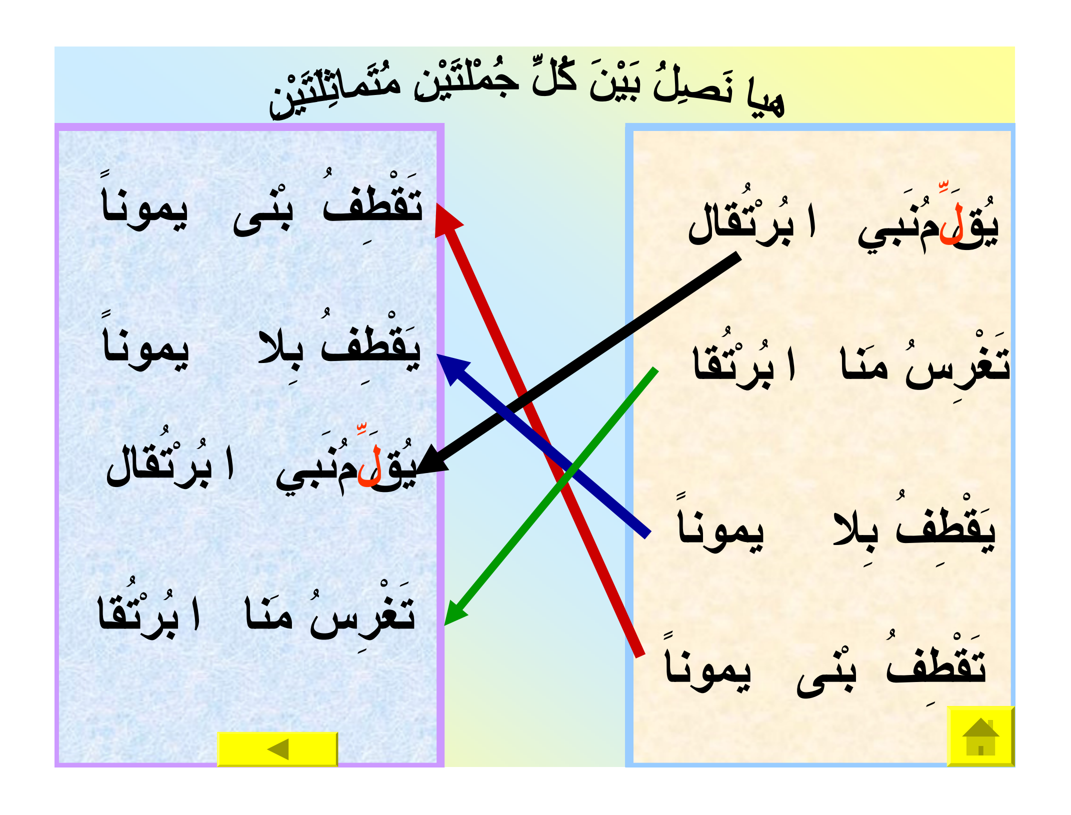
نشاهد أثناء عرض الشرائح بعض الصور والأشكال التالية
وهم الشخصيات المتحدثة في كل شريحة
أثناء مشاهدة الصور التالية ، يجب الضغط عليها باستخدام الفأرة (الماوس) لمعرفة الهدف من الشريحة وتنفيذ النشاط المطلوب فيها.
هذا الشكل يعني الانتقال إلى الشريحة التالية
الشريحة التالية
هذا الشكل يعني الانتقال والعودة
إلى الشريحة الرئيسية (الأولى)

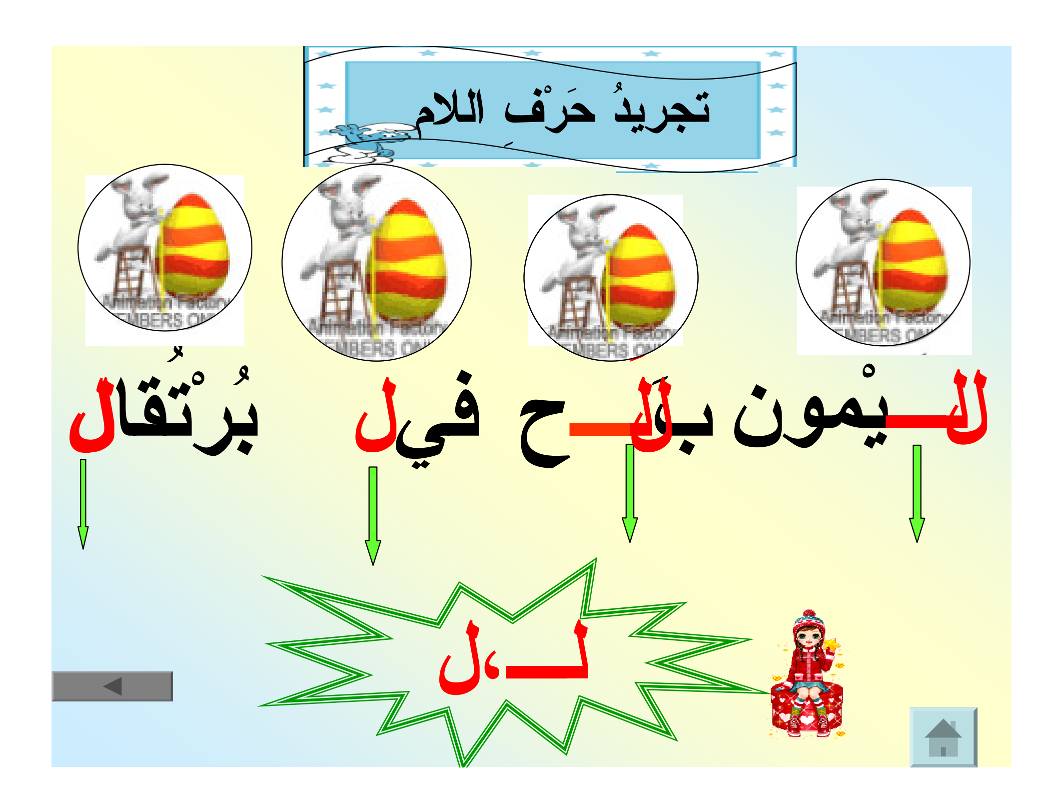
ملحق رقم (6)

مقتطفات من برنامج الدروس التعليمية المحوسبة

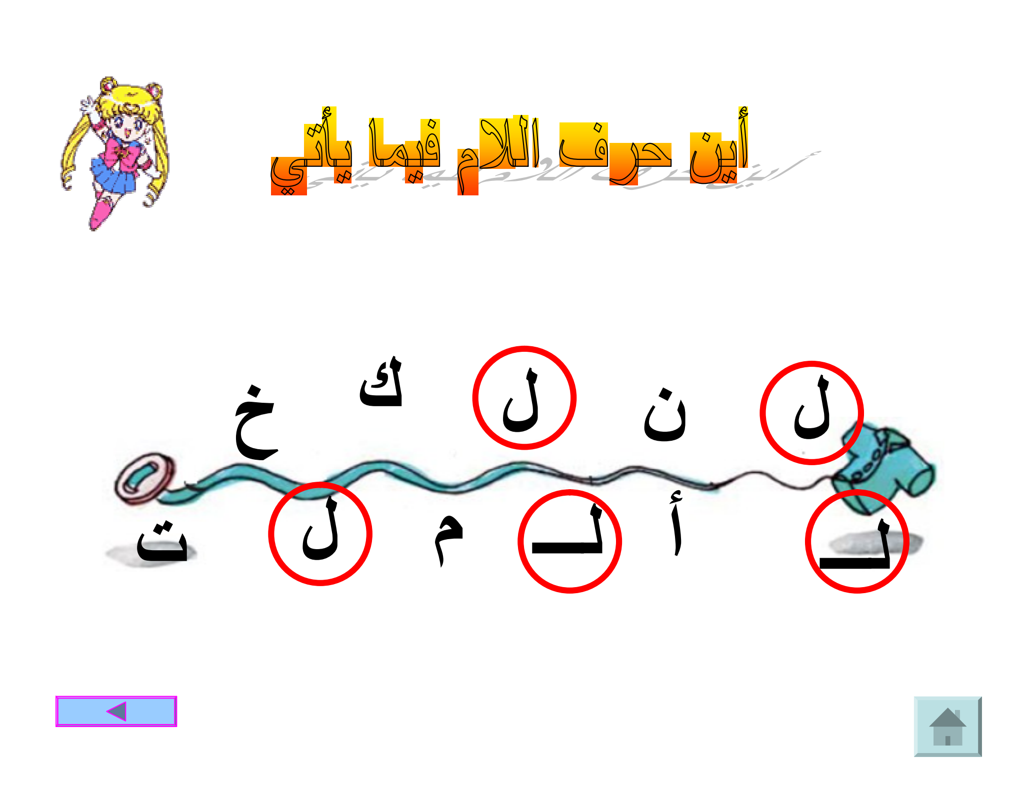


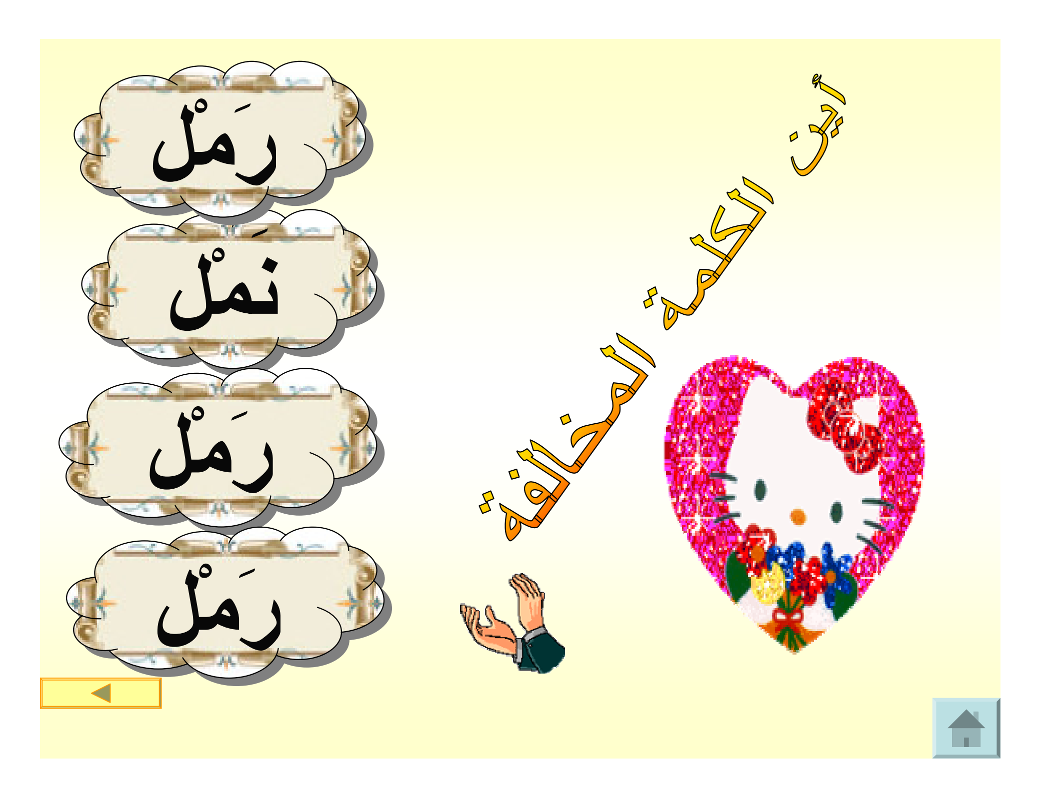



هيا نَصِلُ بَيْنَ كُلِّ جُمْلَتَيْنِ مُتَماثِلَتَيْنِ
يُقَلِّمُ نَبي ا بُرْتُقال
تَغْرِسُ مَنا ا بُرْتُقا
يَقْطِفُ بِلا يموناً
تَقْطِفُ بِنْى يموناً
تَقْطِفُ بِنْى يموناً
يَقْطِفُ بِلا يموناً
يُقَلِّمُ نَبي ا بُرْتُقال
تَغْرِسُ مَنا ا بُرْتُقا

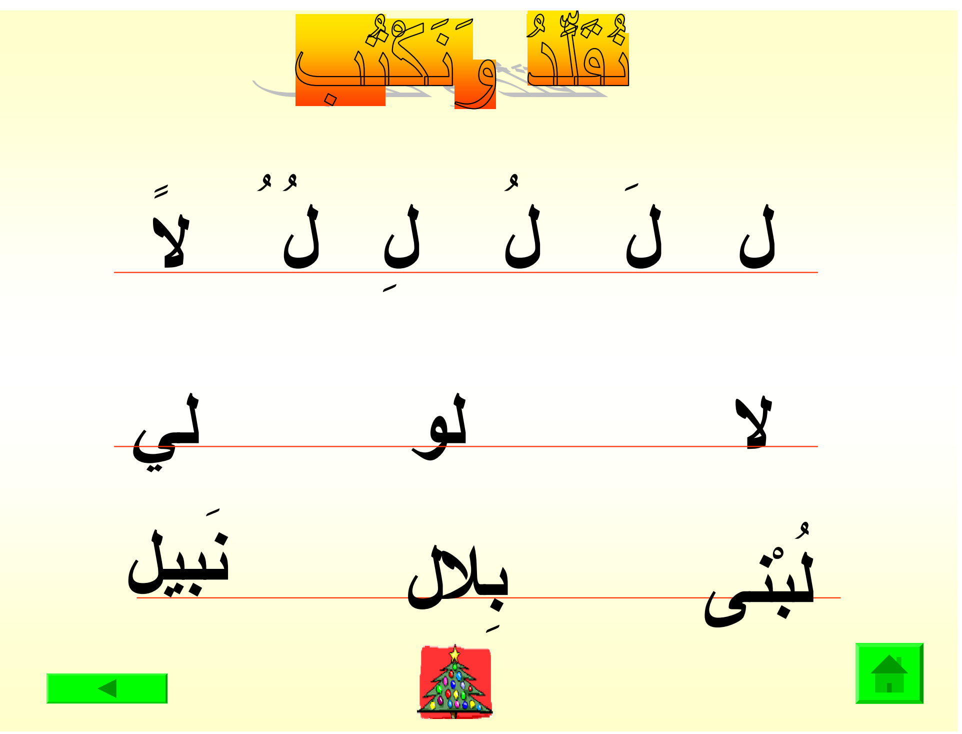

تجريدُ حَرْفِ اللام
لـيْمون بـلـح في ل بُرْتُقال
لـ، ل


أ ب ت ث ج ح خ د ذ
ر ز س ش ص ض ط ظ
ع غ ف ق ك ل
م ن هـ و ي

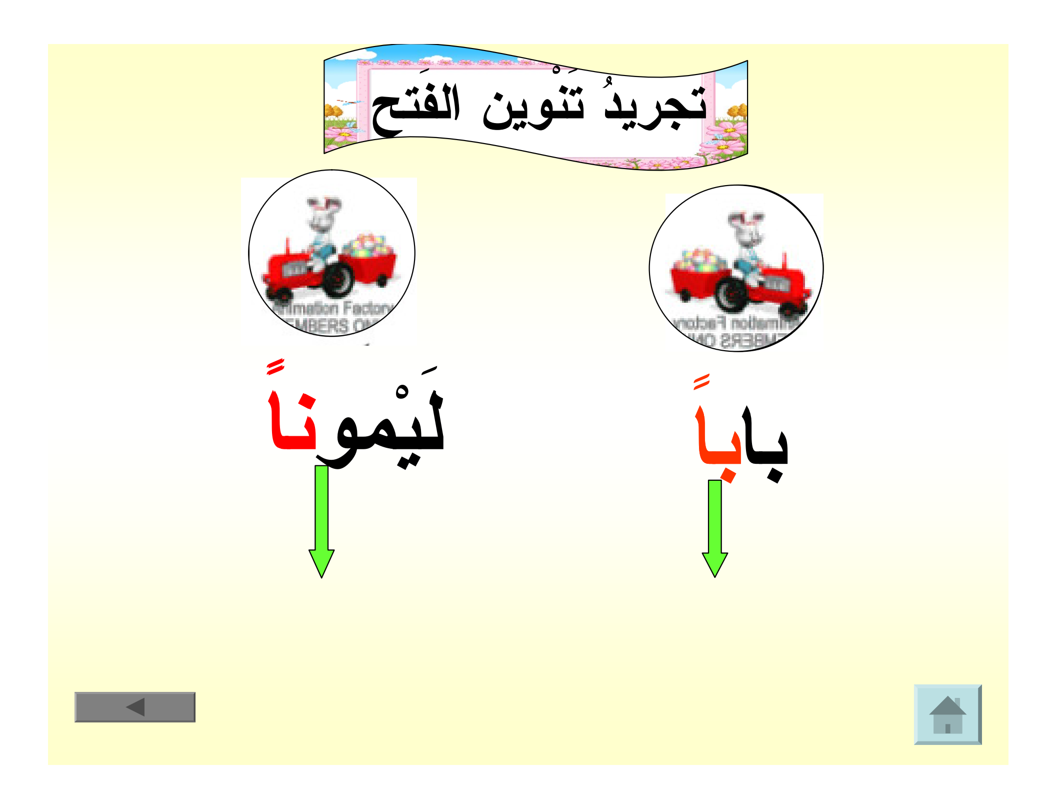

أين حرف اللام فيما يأتي
ل ن ل ك خ
لـ أ لـ م ل ت

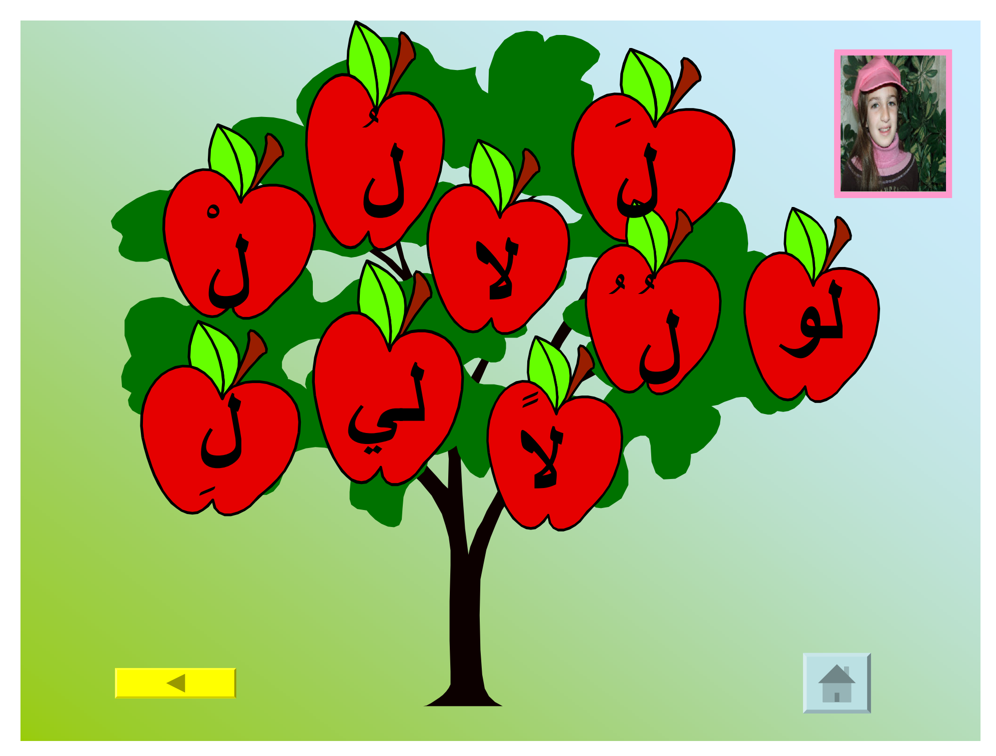


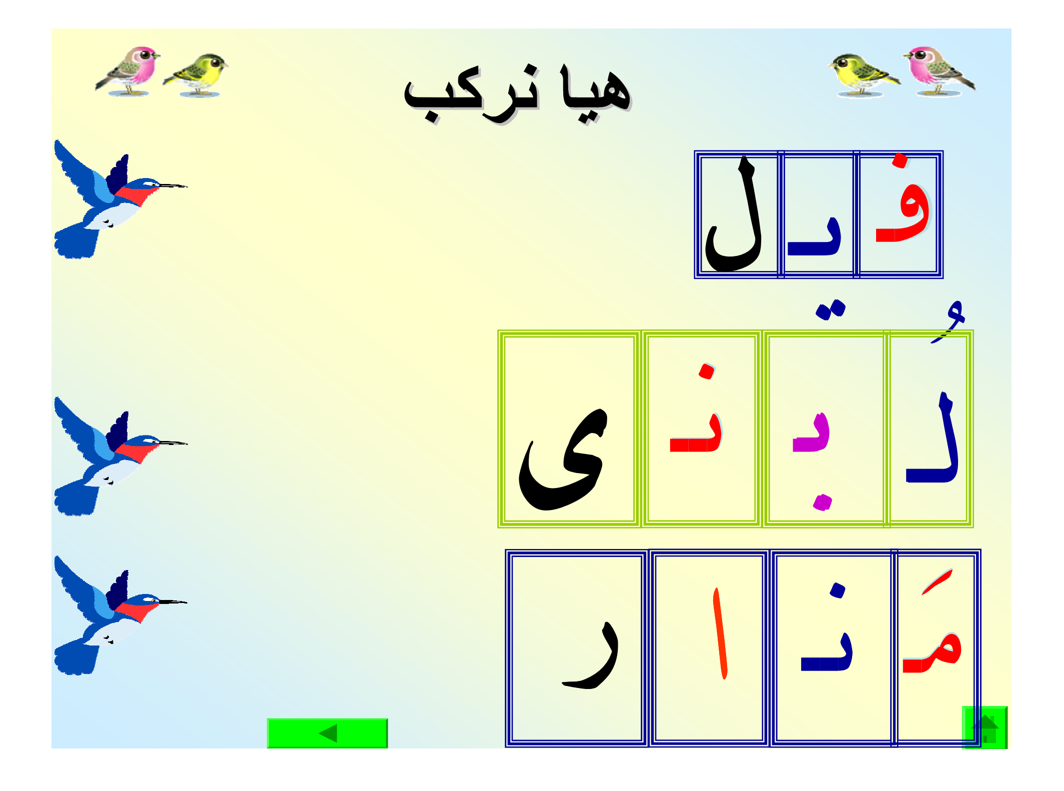
أين الكلمة المخالفة
رَمْل
نمْل
رَمْل
رَمْل

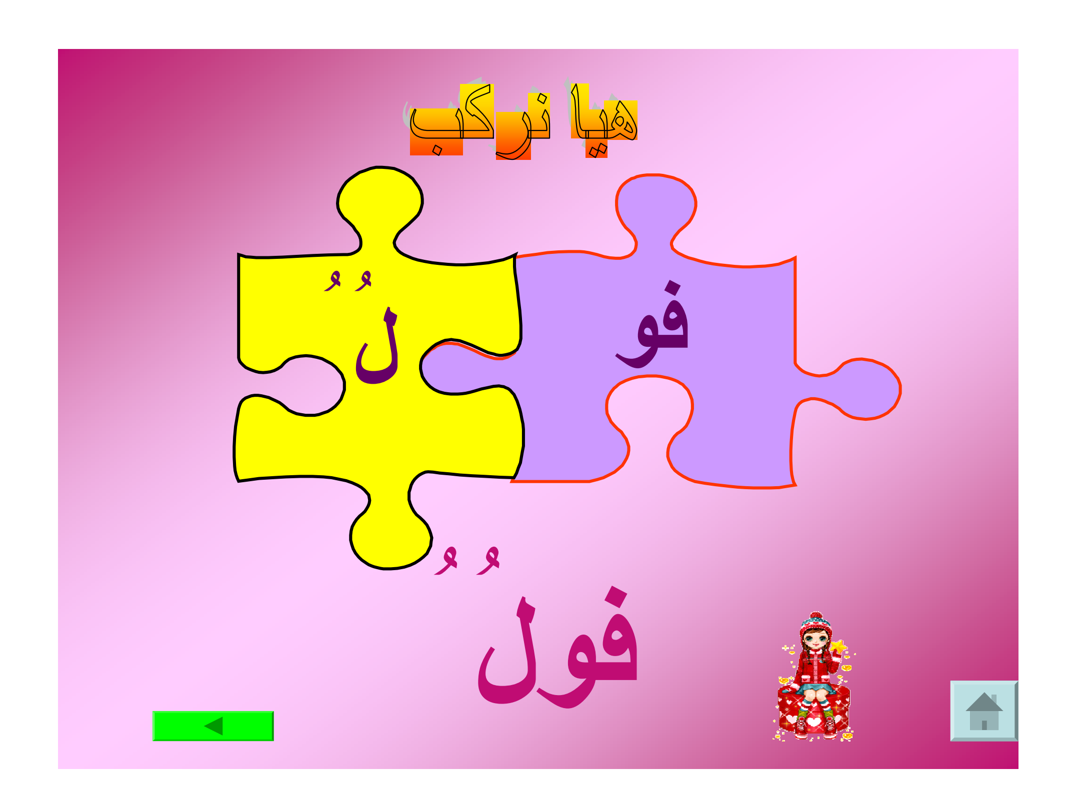


نُقلِّدُ ونَكْتُبُ
ل لَ لُ لِ لٌ لاً
لا لو لي
لُبْنى بِلال نَبيل


تجريدُ تَنْوين الفَتح
باباً
لَيْموناً


لْ
لَ
لا
لَ
لُ
لو
لِ
لي
لاً


هيا نركب
فـ يـ ل
لـ بـ نـ ى
مَـ نـ ا ر


هيا نركب
لُ
فو
فول


٧ الدّرسُ السّابع
الْماءُ وَالْحَياةُ
أ ء ئـ
يَأْتي الْماءُ
مِنَ الْمَطَرِ
أَمَلُ تَسْقي الزَّرْعَ
بِدَلْوٍ صَغير
نَأْخُذُ الْماءَ
مِنَ الْبِئْرِ
وَفاءُ تَعْلِفُ
الدَّجاجَ
أَمينُ يُطْعِمُ
الأَرْنَبَ


هيا نبحث عن الصورة التي تعبر عن الجملة
أَمينُ يُطْعِمُ الأَرْنَبَ

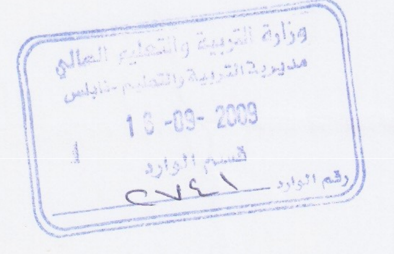
ملحق رقم (7)

الإجراءات الإدارية التنظيمية الخاصة بإنجاز وتطبيق الدراسة في المدارس

جامعة النجـــاح الوطنية
كليـــة الدراســــات العليـــا
مكتب العميد



An-Najah National University
Faculty of Graduate Studies
Dean's Office



التاريخ : 2009/9/16

حضرة الاخت الاستاذة سعاد قدومي المحترمة
نائب مدير عام التعليم العام /الادارة العامة للتعليم العام
وزارة التربية والتعليم العالي
فاكس: 00972 - 2 - 2983222
رام الله

الموضوع : تسهيل مهمة الطالبة / نداء عبد الرحيم دار صالح رقم تسجيل 10753114

تحية طيبة وبعد،

الطالبة نداء عبد الرحيم دار صالح / رقم تسجيل 10753114 تخصص مناهج وطرق تدريس في كلية الدراسات العليا، وهي بصدد إعداد الاطروحة الخاصة بها بعنوان:

(أثر استخدام برامج الدروس التعليمية المحوسبة في تعلم اللغة العربية على تحصيل طلبة الصف الأول الأساسي في مدارس محافظة نابلس)

يرجى من حضرتكم تسهيل مهمتها لاجراء الامتحان وتطبيق البرنامج المحوسب المتعلق بهذه الدراسة على طلبة الصف الاول الأساسي في المدارس الحكومية والخاصة ومدارس وكالة الغوث الدولية لاتمام مشروع البحث.

شاكرين لكم حسن تعاونكم.

مع وافر الاحترام ،،،

عميد كلية الدراسات العليا

د. محمد أبو جعفر

فلسطين، نابلس، ص.ب 7، 707 هاتف:/2345115، 2345114، 2345113 (09)(972)* فاكسميل:2342907(09)(972)
Nablus, P. O. Box (7) *Tel. 972 9 2345113, 2345114, 2345115 هاتف داخلي (5) 3200
* Facsimile 972 92342907 *www.najah.edu - email fgs@najah.edu

JUL-27-2002 12:46 FROM:GENERAL-E 2983205 TO: P:1

بسم الله الرحمن الرحيم

Palestinian National Authority

Ministry of Education & Higher Education

Directorate General Of General Education

السلطة الوطنية الفلسطينية

وزارة التربية و التعليم العالي

الإدارة العامة للتعليم العام

الرقم : وت / ٢٠/ ٢١/ ٥٦ ١٠٤

التاريخ : ١١ / ١٠ /2009 م

الموافق: ٢٢ / ١٠ / 1430هـ

السيد د. محمد أبو جعفر المحترم

عميد كلية الدراسات العليا – جامعة النجاح الوطنية

تحية طيبة وبعد،،،

الموضوع: الدراسة الميدانية

الإشارة: كتابكم بتاريخ 2009/9/16م

لا مانع من قيام الطالبة " نداء عبد الرحيم دار صالح " بإجراء دراستها الميدانية بعنوان "أثر استخدام برامج الدروس التعليمية المحوسبة في تعلم اللغة العربية على تحصيل طلبة الصف الأول الأساسي في مدارس محافظة نابلس" وتطبيق الاختبار الخاص بذلك على طلبة الصف المذكور أعلاه في مدارس مديريتي التربية والتعليم (نابلس، وجنوب نابلس)، خارج نطاق الحصص الدراسية، وذلك بعد التنسيق المسبق مع مديري التربية والتعليم فيهما على أن لا يؤثر ذلك على سير العملية التعليمية.

مع الاحترام ،،،

أ. سعاد القدومي

نائب مدير عام التعليم العام

نسخة/ السيدة مديرة التربية و التعليم/ نابلس المحترمة

نسخة/ السيد مدير التربية و التعليم/ جنوب نابلس المحترم

(يرجاء تسهيل المهمة)

نسخة / الملف.

ن ع/ا ب

al-QUDS 2009

Ramallah, P.O.Box (576) رام الله ص.ب, Fax:(+970-2-998-3222) فاكس, Tel.:(+970-2-998-3205) هاتف:

الدراسة الميدانية 2009

جامعة
النجـــاح الوطنية
كليـــة الدراســــــات العليـــا
مكتب العميد



An-Najah
National University
Faculty of Graduate Studies
Dean's Office

التاريخ : 2009/10/7

حضرة مدير التعليم بوكالة الغوث المحترم
فرع نابلس

الموضوع : تسهيل مهمة الطالبة / نداء عبد الرحيم دار صالح رقم تسجيل 10753114

تحية طيبة وبعد،

الطالبة نداء عبد الرحيم دار صالح / رقم تسجيل 10753114 تخصص مناهج وطرق تدريس في كلية الدراسات العليا، وهي بصدد إعداد الاطروحة الخاصة بها بعنوان:

(أثر استخدام برامج الدروس التعليمية المحوسبة في تعلم اللغة العربية على تحصيل طلبة الصف الأول الأساسي في مدارس محافظة نابلس)

يرجى من حضرتكم تسهيل مهمتها لاجراء الامتحان وتطبيق البرنامج المحوسب المتعلق بهذه الدراسة على طلبة الصف الاول الأساسي في المدارس الحكومية والخاصة ومدارس وكالة الغوث الدولية لاتمام مشروع البحث.

شاكرين لكم حسن تعاونكم.

مع وافر الاحترام ،،،

عميد كلية الدراسات العليا

د. محمد أبو جعفر

فلسطين، نابلس، ص.ب 7، 707 هاتف:/2345115، 2345114، 2345113 (09)(972)* فاكسميل:2342907(09)(972)
Nablus, P. O. Box (7) *Tel. 972 9 2345113, 2345114, 2345115 هاتف داخلي (5) 3200
* Facsimile 972 92342907 *www.najah.edu - email fgs@najah.edu

Al-Najah National University
Faculty of Graduate Studies

Impact of Using Educational Software in the Learning of Arabic on the Achievement of the First Graders in Nablus Governorate Schools

By
Nedaa Abedelrahim Dar Saleh

Advisors
Dr. Ali Zuhdi Shaqour
Dr. AbedlKhaliq Issa

Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master Program Curriculum and teaching methods, Faculty of Graduate Studies , At Al-Najah National University, Nablus , Palestine

2010

Impact of Using Educational Software in the Learning of Arabic on the Achievement of the First Graders in Nablus Governorate Schools

By
Nedaa Abedelrahim Dar Saleh
Advisors
Dr. Ali Zuhdi Shaqour
Dr. AbedlKhaliq Issa

Abstract

This study sought to find out the effect of using educational software programs in the teaching of the Arabic language on the achievement of the first graders in Nablus Governorate schools. To this end, the researcher used the quasi experimental method.

To test the hypotheses of the study, an instrument was administered to an intentional sample of 313 male and female students in the first grade attending three types of schools: public, private and UNRWA. The instrument was administered to the subjects of the study in the academic year 2009/2010.

The subjects were distributed into two groups. The first one, experimental, learned by using computerized lessons. This group had 155 male and female students. The other group, control, learned the Arabic lessons in the traditional way. The group had 158 students of both sexes.

This study instrument (achievement test) was developed after study of the Second Unit "Green Palestine" in the first grader's textbook. The test was prepared in harmony with the objectives of this study and it measured different mental abilities according to Bloom's taxonomy of educational objectives cognitive domain.

The researcher tested both the validity and reliability of the instrument. The latter's value was found to be 0.82. These were reliable as well as appropriate and acceptable coefficients.

After collection of the subjects' responses, they were encoded and fed into the computer. Then they were statistically processed using SPSS and appropriate statistical processes. The statistical analysis revealed the following findings at $\alpha = 0.05$.

- It was found that there were no statistically significant differences at $\alpha = 0.05$ in the achievement of the first graders, which might be attributed to type of the group and sex, on the pretest in all the study groups.

- However, it was found that there were statistically significant differences at $\alpha = 0.05$ in the achievement of the first graders, which might be attributed to type of school, on the posttest in all the study groups and in favor of the private school graders, the UNRWA schools and the public schools respectively.

- It was also found that there were statistically significant differences at $\alpha = 0.05$ in the achievement of the first graders, in the learning Arabic language, on the posttest which might be attributed to the type of the group in each school of the sample.

- Achievements were in favor of the experimental group in all the sample's schools except Es-Salam Primary School for Boys. The marks of the first graders in the experimental group were not different from the marks of those in the control group in the posttest.

- There were also statistically significant differences at $\alpha = 0.05$ in the achievement of the first graders, in the learning of Arabic, between the experimental groups in the post- and pretests in favor of the posttest.

- Finally, it was found that there were statistically significant differences at $\alpha = 0.05$ in the achievement of the first graders, in the learning of Arabic, between the control groups and the experimental group on the pretest in favor of the latter.

In the light of the study findings, the researcher recommends the use of educational software programs and other new technologies to improve the output of the educational process. She also suggests conducting further research on the use of educational software modules in other governorates and in other basic disciplines such as English, math and science.